

A detailed black and white architectural line drawing of the main building of the University of Paraná. The building features a grand portico with tall, fluted columns supporting a heavy entablature. The pediment above the columns is inscribed with 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. To the right of the portico, the building continues with multiple stories, featuring arched windows and balconies with decorative railings. The drawing uses fine lines and cross-hatching for shading and texture.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VÂNIA GUSMÃO DOBRANSKI

O ESPAÇO ESCOLAR COMO AMBIENTE ALFABETIZADOR

CURITIBA

2017

VÂNIA GUSMÃO DOBRANSKI

O ESPAÇO ESCOLAR COMO AMBIENTE ALFABETIZADOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino – Mestrado Profissional da Universidade Federal do Paraná, como parte de exigências para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Veronica Branco

CURITIBA

2017

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Dobranski, Vânia Gusmão

O Espaço Escolar como Ambiente Alfabetizador./ Vânia Gusmão Dobranski. – Curitiba, 2017.
214 f.

Orientadora: Prof. Dr. Veronica Branco.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Alfabetização Infantil. 2. Formação de Professores. I. Título.

CDD 371.12

TERMO DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **VÂNIA GUSMÃO DOBRANSKI** intitulada: **O ESPAÇO ESCOLAR COMO AMBIENTE ALFABETIZADOR**. Após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 25 de Agosto de 2017.

VERONICA BRANCO

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

MARIA SILVIA BACILA WINKLER

Avaliador Externo (UTFPR)

MARÍLIA ANDRADE TORALES CAMPOS

Avaliador Interno (UFPR)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, benção e proteção.

A minha família, pelo apoio durante esses dois anos, pelas palavras de incentivo, por ser minha base, meu porto seguro e por ter me ensinado quem eu sou hoje. Agradeço meu pai, Vando Dobranski, minha mãe (*in memoriam*) Maria Luzia Gusmão Dobranski, minha madrastra, Ines de Souza Dobranski, minha irmã Vanda Gusmão Dobranski Batista e também a minha irmã de coração, Bruna de Moura Penia. Obrigada por compreenderem minha ausência quando o estudo foi prioridade.

A minha orientadora, Professora Dra. Veronica Branco, por acreditar em mim e guiar-me neste trabalho. Sua paixão pela alfabetização e pelas crianças me inspira. Agradeço por todos os momentos que passamos juntas, e me emociono ao pensar o quanto aprendi com você até aqui. Tamanha é minha admiração por você! Sou eternamente grata!

A Professora Dra. Marília Andrade Torales Campos, que fez parte da minha caminhada no início do mestrado, e a Professora Dra. Maria Silvia Bacila Winkeler, atual Secretária Municipal de Educação de Curitiba, por aceitarem meu convite para participarem da minha banca e pela leitura atenta do meu trabalho. Agradeço os apontamentos tão ricos durante a qualificação, contribuindo grandemente para a construção deste estudo. Que honra poder aprender com duas profissionais tão admiráveis. Muito obrigada!

Agradeço a todos os professores do Programa Teoria e Prática de Ensino e à Universidade Federal do Paraná, e também ao amigo e Prof. Dr. Jacques Lima, por suas valiosas contribuições.

A Prefeitura Municipal de Curitiba, que proporcionou a liberação para estudos para me dedicar à pesquisa.

As escolas municipais e suas gestoras que abriram suas portas tão prontamente para a realização dessa pesquisa.

Aos meus amigos do CEI Padre Francisco Meszner, pela convivência durante esses anos, pelas discussões pedagógicas que influenciaram este trabalho, por acompanharem seu desenvolvimento. Agradeço em especial as diretoras Cristiane Casagrande Tulio e Sandra Mello por apoiar este estudo e por compreenderem minha ausência. Agradeço também a Sabine Illenseer pela dedicação e suporte no

planejamento dos materiais escritos utilizados na pesquisa e ajudando com as ideias do Design, a Marcia Takako Gasparim por sempre estar solícita, a Cristiane Marques que me deu um apoio especial nos últimos meses desta pesquisa, a Raquel Angeli por compartilhar momentos de reflexões sobre o estudo. Agradeço minhas companheiras e amigas destes anos de atuação na alfabetização: Josielli Aparecida Trevisan, Rosicler Donda de Sá, Dilimaik Cosendei Marins, Anemeire Castro Portela, Sonia Camilo, Katiane Praffath, e a pedagoga Sandra Regina Chiquim, pela parceria que me fizeram crescer.

Aos meus amigos do PPGE – Mestrado Profissional, em especial minha amiga de todas as horas, Ana Celina Hesketh Rabuske Corsi, por compartilhar nesses dois anos comigo os anseios, as dúvidas, as conquistas, as concepções pedagógicas, as experiências e amor pela alfabetização. Esse trabalho tem um pouco de você!

As minhas amigas queridas que a Pedagogia me deu, Renata Ballego Barreiros e Kelly Dickel Cseh, pelas discussões pedagógicas que tivemos durante esse trabalho, pelo incentivo, pelas palavras de conforto nos momentos difíceis.

E por fim, as crianças. É por elas, com elas e para elas que fiz esse estudo. Especialmente minhas três turmas de 1º ano, entre os anos de 2013 e 2015, e aos participantes desta pesquisa. Cada desafio enfrentado me fizeram refletir sobre o trabalho com a alfabetização e construir esta proposta. Foi pela convivência, pelos olhares, pelas palavras, pelo carinho, pela troca que tivemos. Vocês serão inesquecíveis!

A todas as pessoas que aqui não foram citadas, mas que fazem parte da minha vida. Muito obrigada!

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”

Paulo Freire

RESUMO

Essa dissertação apresenta uma investigação de abordagem qualitativa do tipo exploratória. Investigamos como o espaço escolar e sua organização pode se tornar um ambiente alfabetizador. O problema estudado foi: como os espaços são organizados na escola e qual a contribuição deles para despertar o interesse dos alunos pela leitura? O objetivo geral foi compreender como os espaços da escola colaboram para o processo de leitura das crianças inseridas em escolas do Município de Curitiba. Como objetivos específicos, buscamos observar como as escolas do município de Curitiba otimizam seus espaços para a aprendizagem da leitura, analisar como a escrita é apresentada no espaço escolar, levantar as ideias dos alunos sobre as escritas nos espaços da escola e identificar a contribuição da escrita nos espaços escolares para despertar o interesse pela leitura. Buscou-se o suporte teórico da Linguística, Psicolinguística, Psicologia, Pedagogia, Neurociência e da Arquitetura Escolar, com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001; 2008; 2011 2012), Smith (1999; 1989), Jolibert (1994; 2006), Soares (2012; 2015; 2016), Cagliari (1988; 1999), Colomer e Camps (2002), Forneiro (1998); Kowaltowski (2011), Maluf e Gombert (2003), Curto et al. (2000), Dehaene (2012), dentre outros. A coleta de dados aconteceu em três etapas: na primeira etapa foram coletadas imagens de escrita existentes nos espaços de 4 escolas Municipais de Curitiba, na segunda etapa foi realizada uma intervenção no contexto de uma escola Municipal de Curitiba e a observação participante da interação dos estudantes com a escrita no espaço. A terceira etapa consistiu em uma entrevista em grupo com 8 estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental após a interação com o material escrito da intervenção. Os resultados da pesquisa indicaram que muitos materiais escritos expostos no espaço escolar perdem a função comunicativa para as crianças em processo de alfabetização, por não considerarem indícios de compreensão para a interação com a escrita. Com a intervenção realizada em uma escola foi possível perceber as contribuições de um ambiente alfabetizador para a aprendizagem da leitura: possibilita a construção de hipóteses de leitura, a identificação da função da escrita, a leitura interativa e a exploração linguística. Constatou-se que a comunidade escolar precisa refletir sobre a organização de todo o espaço, percebendo-se como ambiente formativo para imergir os estudantes em uma cultura letrada, possibilitando experiências significativas com a escrita dentro de todos os espaços da escola.

Palavras-chave: Formação e desenvolvimento profissional do professor. Ambiente alfabetizador. Espaço escolar. Alfabetização da criança.

ABSTRACT

This dissertation presents a qualitative research of the exploratory type. We investigate how school area and its organization can become a literacy environment. The problem studied was: how spaces are organized in the school and what their contribution to the awakening in the students' interest in reading? The general objective was to understand how the spaces of the school collaborate for the reading process of the children inserted in schools of Curitiba. As specific objectives, we search to observe how schools in the city of Curitiba optimize their spaces for reading learning, analyze how writing is presented in school spaces, raise students' ideas about writing in school spaces and identify the contribution of writing in the School spaces to arouse interest in reading. We sought the theoretical support of Linguistics, Psycholinguistics, Psychology, Pedagogy, Neuroscience and School Architecture, with the studies of Ferreiro and Teberosky (1999), Smith (2001, 2008, 2011 2012), Smith (1999, 1989), Jolibert (1994), Soares (2012, 2015, 2016), Cagliari (1988, 1999), Colomer and Camps (2002), Forneiro (1998); Kowaltowski (2011), Maluf and Gombert (2003), Curto et al. (2000), Dehaene (2012), among others. Data collection took place in three stages: in the first stage, written images were collected in the spaces of 4 schools in Curitiba, in the second stage an intervention was performed in the context of a School in Curitiba and involvement observation of student interaction with writing in school area. The third stage consisted of a group interview with 8 students from the 1st year of elementary school after the interaction with the written material of the intervention. The results of the research indicated that many written materials exposed in the school space lost the communicative function for the children in the process of literacy because they do not consider an indicator of understanding for the interaction with writing. With the intervention performed in a school it was possible to notice the contributions of a literacy environment to the learning of reading: it allows the construction of hypotheses of reading, identification of the function of writing, interactive reading and linguistic exploration. The conclusion was that the school community needs to rethink about the organization of the whole space, noticing itself as a formative environment to immerse students in a literate culture, enabling meaningful experiences with writing within all spaces of the school.

Keywords: Teacher training and professional development. Literacy environment. School area. Children literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|--|-----|
| FIGURA 1 – | REPRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO SEGUNDO PIAGET APUD MATUI (1995)..... | 37 |
| FIGURA 2 – | ETAPAS DA METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA..... | 73 |
| FIGURA 3 – | GRUPOS DE ANÁLISE DA INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM OS MATERIAIS ESCRITOS NO ESPAÇOS ESCOLARES..... | 163 |
| QUADRO 1 – | LEVANTAMENTO SOBRE O TEMA AMBIENTE ALFABETIZADOR E ALFABETIZAÇÃO INICIAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA..... | 61 |
| QUADRO 2 – | INFORMAÇÕES GERAIS DOS ARTIGOS RELEVANTES PARA A PESQUISA..... | 64 |
| QUADRO 3 – | PROJETO-PILOTO –ENTREVISTA EM GRUPO – PARTE 1.. | 82 |
| QUADRO 4 – | PROJETO-PILOTO –ENTREVISTA EM GRUPO – PARTE 2.. | 83 |
| QUADRO 5 – | PROJETO-PILOTO –ENTREVISTA EM GRUPO – PARTE 3.. | 83 |
| QUADRO 6 – | PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO 1..... | 111 |
| QUADRO 7 – | PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO 2..... | 116 |
| QUADRO 8 – | PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO 3..... | 122 |
| QUADRO 9 – | PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO 4..... | 128 |
| QUADRO 10 – | PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO 5..... | 143 |
| QUADRO 11 – | PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO 6..... | 149 |
| QUADRO 12 – | PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO 7..... | 159 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | | |
|-------------------------------|---|-----|
| FOTOGRAFIA 1 – | PROJETO-PILOTO - TEXTO 1..... | 66 |
| FOTOGRAFIA 2 – | PROJETO-PILOTO - TEXTO 2..... | 67 |
| FOTOGRAFIA 3 – | PROJETO-PILOTO - TEXTO 3..... | 67 |
| FOTOGRAFIAS 4 E 5 – | IMAGEM A1..... | 66 |
| FOTOGRAFIA 6 – | IMAGEM A2..... | 89 |
| FOTOGRAFIA 7 – | IMAGEM A3..... | 67 |
| FOTOGRAFIA 8 – | IMAGEM A4..... | 91 |
| FOTOGRAFIAS 9 E 10 – | IMAGEM B1..... | 92 |
| FOTOGRAFIAS 11 E 12 – | IMAGEM B2..... | 93 |
| FOTOGRAFIAS 13 E 14 – | IMAGEM B3..... | 94 |
| FOTOGRAFIA 15 – | IMAGEM B4..... | 95 |
| FOTOGRAFIA 16 – | IMAGEM C1..... | 96 |
| FOTOGRAFIAS 17, 18 E 19 – | IMAGEM C2..... | 97 |
| FOTOGRAFIA 20 – | IMAGEM C3..... | 98 |
| FOTOGRAFIA 21 – | IMAGEM C4..... | 99 |
| FOTOGRAFIA 22 – | IMAGEM D1..... | 100 |
| FOTOGRAFIAS 23 E 24 – | IMAGEM D2..... | 101 |
| FOTOGRAFIAS 25 E 26 – | IMAGEM D3..... | 103 |
| FOTOGRAFIA 27 – | IMAGEM D4..... | 104 |
| FOTOGRAFIAS 28 E 29 – | LISTA DE SUGESTÕES DE LIVROS..... | 112 |
| FOTOGRAFIAS 30 E 31 – | INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O MATERIAL ESCRITO NA BIBLIOTECA – 1..... | 114 |
| FOTOGRAFIAS 32 E 33 – | INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O MATERIAL ESCRITO NA BIBLIOTECA – 2..... | 115 |
| FOTOGRAFIAS 34, 35 E 36 – | CARDÁPIO..... | 117 |
| FOTOGRAFIAS 37, 38, 39 E 40 – | INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O CARDÁPIO – 1..... | 119 |
| FOTOGRAFIA 41 – | INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O CARDÁPIO – 2..... | 121 |
| FOTOGRAFIAS 42 E 43 – | ETIQUETAS PARA AS CAIXAS DE BRINQUEDOS E LIVROS..... | 123 |

| | | |
|-----------------------|---|-----|
| FOTOGRAFIA 44 – | INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS ETIQUETAS DE BRINQUEDOS E LIVROS – 1..... | 125 |
| FOTOGRAFIA 45 – | INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS ETIQUETAS DE BRINQUEDOS E LIVROS – 2..... | 126 |
| FOTOGRAFIA 46 – | INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM LIVROS DE LITERATURA..... | 127 |
| FOTOGRAFIA 47 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 1..... | 129 |
| FOTOGRAFIA 48 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 2..... | 130 |
| FOTOGRAFIA 49 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 3..... | 130 |
| FOTOGRAFIA 50 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 4..... | 131 |
| FOTOGRAFIAS 51 E 52 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 5..... | 131 |
| FOTOGRAFIA 53 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 6..... | 132 |
| FOTOGRAFIA 54 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 7..... | 132 |
| FOTOGRAFIAS 55 E 56 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 8..... | 133 |
| FOTOGRAFIAS 57 E 58 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 9..... | 133 |
| FOTOGRAFIA 59 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 10..... | 134 |
| FOTOGRAFIA 60 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 11..... | 134 |
| FOTOGRAFIAS 61 E 62 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 12..... | 135 |
| FOTOGRAFIA 63 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 13..... | 135 |
| FOTOGRAFIA 64 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 14..... | 136 |
| FOTOGRAFIA 65 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 15..... | 136 |
| FOTOGRAFIAS 66 E 67 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 16..... | 137 |
| FOTOGRAFIAS 68 E 69 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 17..... | 138 |
| FOTOGRAFIAS 70 E 71 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 18..... | 139 |
| FOTOGRAFIAS 72 E 73 – | PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 19..... | 139 |
| FOTOGRAFIAS 74 – | INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO..... | 140 |
| FOTOGRAFIAS 75 – | INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 2..... | 140 |
| FOTOGRAFIAS 76 E 77 – | INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO – 3..... | 141 |
| FOTOGRAFIAS 78 E 79 – | PLACAS DE SINALIZAÇÃO..... | 144 |
| FOTOGRAFIA 80 – | PLACAS DE SINALIZAÇÃO – 2..... | 144 |
| FOTOGRAFIA 81 – | PLACAS DE SINALIZAÇÃO – 3..... | 145 |

| | | |
|------------------------------|--|-----|
| FOTOGRAFIA 82 – | PLACAS DE SINALIZAÇÃO – 4..... | 145 |
| FOTOGRAFIAS 83 E 84– | PLACAS DE SINALIZAÇÃO – 5..... | 146 |
| FOTOGRAFIA 85 – | PLACAS DE SINALIZAÇÃO – 6..... | 146 |
| FOTOGRAFIAS 86 E 87 – | INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS PLACAS DE SINALIZAÇÃO..... | 147 |
| FOTOGRAFIA 88 – | REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA..... | 151 |
| FOTOGRAFIA 89 – | REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA - 2... | 151 |
| FOTOGRAFIA 90 – | REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA - 3... | 152 |
| FOTOGRAFIA 91 – | REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA - 4... | 152 |
| FOTOGRAFIA 92 – | REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA - 5... | 153 |
| FOTOGRAFIA 93 – | REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA - 6... | 153 |
| FOTOGRAFIA 94 – | REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA - 7... | 154 |
| FOTOGRAFIA 94 E 95 – | REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA - 7... | 154 |
| FOTOGRAFIA 96, 97, 98 E 99 – | INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA..... | 155 |
| FOTOGRAFIA 100 – | INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA – 2..... | 157 |
| FOTOGRAFIA 101 – | ROTINA DO PERÍODO INTEGRAL DA ESCOLA A..... | 158 |
| FOTOGRAFIA 102 – | QUADRO DE ROTINAS..... | 160 |
| FOTOGRAFIA 103 E 104 – | INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O QUADRO DE ROTINAS..... | 161 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------|--|----|
| TABELA 1 – | LEVANTAMENTO DE ESTUDOS NACIONAIS RELACIONADOS AO TEMA DE PESQUISA (2011-2016)..... | 64 |
| TABELA 2 – | APRESENTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS SELECIONADAS..... | 75 |
| TABELA 3 – | TOTAL DE IMAGENS COLETADAS POR ESCOLA..... | 77 |
| TABELA 4 – | CRONOGRAMA DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS DURANTE A PESQUISA..... | 78 |
| TABELA 5 – | ESCRITAS ENCONTRADAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES. | 87 |

LISTA DE SIGLAS

BVS – Biblioteca Virtual em Saúde

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

GPFOPE – Grupo de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEPSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia

PPGE – Programa de Pós- Graduação em Educação

SCIELO – The Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1.INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1. PROBLEMA DE PESQUISA | 18 |
| 1.1. OBJETIVO GERAL | 20 |
| 1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 20 |
| 1.3. APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO TRABALHO | 21 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO | 23 |
| 2.1. O QUE É LER? | 23 |
| 2.1.1. O que é ler para os Psicolinguistas | 23 |
| 2.1.2. O que é ler para os Linguistas | 27 |
| 2.1.3. O que é ler na perspectiva da Neurociência | 32 |
| 2.2. A LEITURA NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA..... | 35 |
| 2.2.1. Construtivismo: uma breve definição..... | 35 |
| 2.2.2. Os processos envolvidos na aquisição da leitura: um enfoque construtivista da aprendizagem..... | 39 |
| 2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO: ESPAÇO DE APROPRIAÇÃO, EXPRESSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA | 44 |
| 2.4. O AMBIENTE ALFABETIZADOR: POR UMA IMERSÃO NA CULTURA ESCRITA DENTRO DA ESCOLA..... | 50 |
| 2.5. APRESENTANDO O OBJETO ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR: BREVES CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN E DA SEMIÓTICA..... | 58 |
| 2.5.1. Contribuições do Design..... | 58 |
| 2.5.2. Contribuições da Semiótica: definição de signo | 60 |
| 2.6. DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM O TRABALHO PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: PRESSUPOSTOS E PERSPECTIVAS DE UM AMBIENTE ALFABETIZADOR E DO TRABALHO INICIAL COM A ALFABETIZAÇÃO | 61 |
| 2.6 . REVISÃO DE SISTEMÁTICA: LEVANTAMENTO DE ESTUDOS NACIONAIS RELACIONADOS AO TEMA DA PESQUISA | 64 |
| 2.6.1. Descrição dos artigos relevantes..... | 66 |
| 3. METODOLOGIA DA PESQUISA | 73 |
| 3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 73 |
| 3.2. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA..... | 74 |

| | |
|---|------------|
| 3.3. LOCAL DA PESQUISA..... | 75 |
| 3.4. PARTICIPANTES | 76 |
| 3.5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS | 77 |
| 3.5.1. Coleta de imagens de escrita existentes nos espaços escolares | 77 |
| 3.5.2. Intervenção no contexto e observação da interação dos participantes com a escrita no espaço | 78 |
| 3.5.3. Entrevista em grupo com os participantes após a interação com o material escrito..... | 80 |
| 3.6. PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS..... | 81 |
| 3.7. PROJETO-PILOTO: SONDAÇÃO COM UM GRUPO DE CRIANÇAS | 82 |
| 3.7.1. Relato e Pré-análise..... | 82 |
| 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 88 |
| 4.1. PRIMEIRA ETAPA: COLETA DE IMAGENS DE ESCRITA EXISTENTES NOS ESPAÇOS ESCOLARES..... | 88 |
| 4.1.1. Análise das escritas nos espaços escolares | 106 |
| 4.2. SEGUNDA ETAPA: INTERVENÇÃO NO CONTEXTO E OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO DOS PARTICIPANTES COM A ESCRITA NO ESPAÇO | 109 |
| 4.2.1. Descrição do local da observação..... | 109 |
| 4.2.2. Planejamento e construção da proposta de intervenção..... | 110 |
| 4.2.3. Sequência de intervenções | 112 |
| 4.2.4. Análise da interação dos participantes com os materiais escritos | 163 |
| 4.3. TERCEIRA ETAPA: ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES APÓS A INTERAÇÃO COM O MATERIAL ESCRITO | 170 |
| 4.3.1. Identificação da função da escrita | 171 |
| 4.3.2. Hipóteses de leitura realizada pelos participantes | 172 |
| 4.3.3. Identificação de signos..... | 174 |
| 5. DISCUSSÃO DOS DADOS | 176 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 179 |
| REFERÊNCIAS..... | 184 |
| APÊNDICE..... | 188 |
| ANEXOS | 209 |

1. INTRODUÇÃO

“Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”

(FREIRE, 1996, p. 45)

A pesquisa relatada nessa dissertação foi idealizada considerando minha experiência de três anos como professora alfabetizadora de classes de 1º ano em uma Escola de Tempo Integral em Curitiba. Durante este tempo, surgiu uma inquietude particular ao observar os espaços escolares, tanto internos quanto externos, bem como a forma que são otimizados. Em muitas situações, pareceu-me que são organizados a partir da perspectiva do adulto e não da criança que circula no ambiente.

Como professora alfabetizadora, comecei a procurar *onde* e *como* as palavras estavam escritas no espaço escolar e o quanto elas poderiam me ajudar no trabalho em sala de aula. Ao trabalhar a partir da diversidade de textos, conforme orientação de documentos oficiais - os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (2000) e as Diretrizes Curriculares do Município (2006) - percebi que os diferentes textos estavam sim na escola, mas em sua maioria dentro de cadernos, do livro didático e nas cópias, sistematizados a partir de um conteúdo a ser cumprido e não utilizados por toda a escola, em situações do cotidiano escolar.

Quando falamos de ambiente alfabetizador, erroneamente pensamos em uma sala de aula com muitos instrumentos de escrita, como o alfabeto e textos variados. No entanto, se os textos expostos não permitirem a interação com o estudante e não tiverem uma função comunicativa, em acordo com as necessidades cotidianas, a exposição do material perde o sentido, deixando de ser significativo. É importante destacar que pensamos o ambiente alfabetizador para além da sala de aula, espaço este que é parte de um todo, e, por muitas vezes, não dialoga com os ambientes externos e estes se tornam meramente espaços físicos e não espaços de conhecimento.

O aprendiz da língua escrita se apropria dos sinais gráficos e regras de funcionamento por meio do contato intenso de materiais escritos e da participação significativa de situações de leitura por toda a escola, utilizando materiais escritos

em situações do cotidiano ao procurar uma informação em que se tem necessidade imediata, por meio de listas, bilhetes, placas, avisos, etc.

Desta forma, uma grande questão norteou a origem desse estudo: como a escola, em sua totalidade, está propiciando um ambiente alfabetizador?

E foi pensando na frase “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” do mestre Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, que a ideia de repensar e ressignificar os ambientes escolares surgiu, entendendo-os como espaços de conhecimento e não apenas como espaços físicos.

O espaço escolar não é visto apenas como um facilitador de aprendizagens, mais do que isto, ele se constitui como um elemento do currículo em que se tem acesso privilegiado à cultura. Sendo assim, compreendi o quanto os espaços escolares poderiam ser aliados no processo de aprendizagem da criança na alfabetização inicial, como um estímulo à leitura em seu uso na sociedade, que por meio dele as crianças ampliam suas experiências com a leitura e escrita, vivenciando-as por toda a escola para além da sala de aula, utilizando materiais escritos em situações do cotidiano escolar, proporcionando assim o entendimento da função de cada texto, inserindo-as em uma cultura letrada.

Pensar no ambiente alfabetizador como material potencialmente educativo requer um estudo sobre a linguagem produzida na sociedade e em como a escola pode reproduzi-la e reconstruí-la com as crianças. É preciso entender a escrita como interação com o mundo, presente nas diversas áreas do conhecimento, não a restringindo nas aulas de Língua Portuguesa. A escrita está nos muros, corredores, refeitórios, jardins, ou seja, por toda escola. É fundamental oferecer-lhes textos do mundo!

Nas últimas décadas, com os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, partindo do trabalho denominado “Psicogênese da Língua Escrita”¹, vivenciamos uma mudança conceitual no processo de compreensão sobre a aprendizagem da língua.

¹ O livro “Psicogênese da Língua Escrita” foi publicado no ano de 1984 de autoria de Emilia Ferreiro, psicolinguista argentina, e Ana Teberosky, psicóloga da linguagem de origem espanhola. Nesse livro as autoras descrevem o processo de aquisição da língua escrita partindo de uma investigação realizada com crianças em processo de alfabetização, evidenciando como buscam compreender esse objeto, adquirindo um conhecimento e não uma técnica. O estudo revela que as crianças levantam ideias sobre a escrita muito antes de se apropriarem dela, e ainda apontam que, independente da classe social, passam pelos mesmos processos de aquisição da escrita.

Baseada nos estudos das autoras citadas, compreendi que a criança é a protagonista do seu processo educativo e o professor aquele que media, orienta e cria possibilidades de conhecimento sobre a língua, principalmente para aquelas crianças que, por sua classe social desfavorável, não tem contato com materiais escritos em seu contexto familiar e social.

Os referenciais utilizados nesse projeto confirmam que a escola tem uma função primordial nesse processo: se constituir como um ambiente alfabetizador e criar situações como compensadores de desigualdades sociais. A criança começa a realizar as primeiras leituras desde muito cedo, em seu meio social e familiar, especialmente nos tempos atuais também mediadas pelas tecnologias. As palavras encontradas nesses meios são vivenciadas em situações que a escrita é colocada como um objeto cultural. A este respeito, acreditamos que a escola também deve se responsabilizar em apresentar a escrita em situações de vida dentro dos espaços escolares, para além da sala de aula, para que a criança no início do processo amplie as primeiras experiências com a palavra.

Procuro neste trabalho aprofundar-me em teorias que explicam como a criança aprende a ler, para compreender meu objeto de pesquisa: ambientes alfabetizadores. Desta forma, pretendo conhecer como a criança lê em um ambiente com diferentes materiais escritos, e de que forma as escritas nos espaços escolares estimulam a aprendizagem da leitura em crianças no processo de alfabetização. Para tanto busco o suporte teórico da Linguística, Psicolinguística, Psicologia, Neurociência, Pedagogia e da Arquitetura Escolar para embasar as ideias utilizadas em meu estudo.

1.1. PROBLEMA DE PESQUISA

Antes mesmo de estarem alfabetizadas as crianças leem imagens e símbolos, construindo significados próprios, de acordo com seu conhecimento prévio e vivências dentro e fora da escola. Portanto, a criança assimila uma informação ou uma imagem de acordo com sua cultura, seus olhares e perspectivas mediadas, principalmente, pela família e escola.

A escola é um ambiente em movimento, um espaço físico e social marcado por interações entre sujeitos, permeados por sensações, intenções, imagens e

conflitos. As crianças em processo de alfabetização devem encontrar dentro do espaço escolar múltiplas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento por meio da palavra, dita, escrita e lida, prevalecendo situações significativas e inserindo a criança em um mundo letrado, compreendendo para quê e por que precisamos ler e escrever.

A pesquisa tem os ambientes alfabetizadores como objeto de estudo. Considerando que esses ambientes são fundamentais para atender as necessidades de aprendizagem da língua escrita nessa etapa inicial e que é necessário um ambiente organizado e facilitador, impregnado de significados para despertar o interesse dos alunos pela leitura. Dessa forma nos questionamos: **como os espaços são organizados na escola e qual a contribuição deles para despertar o interesse dos alunos pela leitura?**

A prática da leitura é destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) (2000) - documento que orienta o trabalho pedagógico a nível nacional – como matéria-prima para a escrita, sendo a leitura “um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua” (BRASIL, 2000, p. 53).

O PCN de Língua Portuguesa (2000) atribui como função da aprendizagem da língua a participação social efetiva do indivíduo, defendendo que por meio dela se tem acesso à informação e por consequência, a produção do conhecimento. O documento coloca o aprendizado de ler e escrever como superação do fracasso escolar vivido em outras décadas, assunto discutido principalmente na década de 80.

Esse referencial faz uma crítica aos modelos tradicionais de ensino da língua como as cartilhas e os testes de prontidão, superando concepções de que ler é simplesmente decodificar, sugerindo novas práticas didáticas a partir da variedade de textos, que sejam autênticos, dos quais a criança já utilizaria se soubesse ler. Não se deve reduzir a leitura a textos didáticos, empobrecidos de contextos e significados, utilizados apenas com a função de memorizar e decodificar. O documento coloca que “para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura” (BRASIL, 2000, p. 56).

O trabalho com a leitura de textos diversificados permite a construção de significados antes mesmo do domínio da leitura propriamente dita, bem como desenvolve a capacidade de relacionar o texto com outros já lidos, em que se é possível realizar inferências e identificar necessidades sociais de seus usos. O documento aponta que é preciso oferecer textos do mundo, aqueles que circulam socialmente, principalmente para aqueles que não têm a oportunidade de conviver com a variedade de textos em seu cotidiano. O documento ressalta a responsabilidade da escola em promover a ampliação das experiências com a escrita, considerando principalmente o grau de letramento da comunidade escolar.

Verificou-se através de uma revisão sistemática² em quatro bases de dados (CAPES, SCIELO, PEPSIC e BVS) que o ambiente alfabetizador é um tema pouco pesquisado nos últimos cinco anos. Com isso, confirmamos a necessidade de explorar o tema para compreender como o ambiente educativo pode ser um fator em potencial para avançar na competência leitora, e por meio dele as crianças podem ampliar suas experiências com a leitura e escrita, principalmente aquelas que não têm a oportunidade de vivenciá-las fora da escola.

Para além da sala de aula, pretende-se compreender como outros espaços escolares podem contribuir indiretamente para a alfabetização, principalmente na aprendizagem da leitura de crianças em escolas municipais de Curitiba.

1.1. OBJETIVO GERAL

Compreender como os espaços da escola podem colaborar para o processo de leitura das crianças inseridas em escolas do Município de Curitiba.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar como as escolas do município de Curitiba otimizam seus espaços para a aprendizagem da leitura
- Analisar como a escrita é apresentada no espaço escolar.
- Levantar as ideias das crianças sobre as escritas nos espaços da escola.

² A revisão sistemática encontra-se no capítulo 2 desta dissertação, no item 2.6.

- Identificar a contribuição da escrita nos espaços escolares para despertar o interesse pela leitura.

1.3. APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO TRABALHO

A estrutura da dissertação foi composta por seis capítulos. No **capítulo 1** encontra-se a **INTRODUÇÃO**, em que se encontram a contextualização da pesquisa, os anseios da pesquisadora, o problema de pesquisa e sua relevância, o objetivo geral e os objetivos específicos que se pretendem alcançar com o estudo.

O **capítulo 2** é destinado ao **REFERENCIAL TEÓRICO**, em que a pesquisadora buscou se aprofundar na aprendizagem da leitura, apoiando-se nos teóricos da psicolinguística, da linguística, da neurociência e da linha construtivista. Este capítulo também promove uma reflexão sobre o ambiente educativo e em seguida apresenta considerações sobre o ambiente alfabetizador. Também foi realizado um levantamento sobre o tema ambiente alfabetizador e concepções sobre a alfabetização em três documentos que embasam o trabalho pedagógico no município de Curitiba. No decorrer da pesquisa sentimos a necessidade de acrescentar na fundamentação teórica breves contribuições da área da comunicação, utilizando-se ideias da semiótica e também do design para aprofundarmos em como apresentar materiais escritos de forma adequada no espaço escolar. Para encerrar este capítulo, foi realizada uma revisão sistemática em quatro bases de dados, a fim de investigar sobre estudos relevantes ao tema desta pesquisa e verificar como e se o tema tem sido abordado nos últimos 5 anos.

No **capítulo 3** a **METODOLOGIA** da pesquisa é apresentada, baseando-se nas ideias de Sampieri, Collado e Lucio (2013), Bardin (2011), Loizos (2012), Minayo (2012), Creswell (2010), Ludke e Andre (2013), Flick (2004), Gaskell (2012) e Bogdan e Biklen (1994). A abordagem da pesquisa utilizada foi a qualitativa de natureza exploratória e são descritos os aspectos éticos para a realização do estudo, os locais da pesquisa, os participantes, as etapas da pesquisa e os instrumentos escolhidos para a coleta de dados, e por fim o método de análise, que se baseou na perspectiva da análise de conteúdo. Ao final deste capítulo se encontra o estudo piloto que verificou a validade dos instrumentos a serem utilizados e os participantes da pesquisa.

A **DESCRIÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS** coletados acontecem no **capítulo 4**. Este capítulo é dividido em três etapas, sendo a primeira etapa a coleta de imagens de escrita existentes nos espaços escolares, a segunda etapa a intervenção no contexto e observação da interação dos participantes com a escrita no espaço e a terceira etapa a entrevista em grupo com os participantes após a interação com o material escrito. Ao final da descrição de cada etapa se encontram os grupos de análise.

No **capítulo 5** acontece a **DISCUSSÃO DOS DADOS** coletados nas três etapas da pesquisa, procurando evidenciar os principais resultados das análises e suas relações.

Por fim, o **capítulo 6** é destinado para as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** do estudo. Neste capítulo o problema de pesquisa e os objetivos do estudo são retomados tendo em vista a análise e discussão dos dados, destacando os principais achados da pesquisa, os limites, as contribuições do estudo para a área da alfabetização e sugestões para pesquisas futuras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O QUE É LER?

É impossível imaginar a nossa vida sem essa habilidade complexa que é a leitura. Aprender a ler é ter liberdade para seguir caminhos, localizar-se no espaço social, identificando placas e nomes de ruas, é procurar informações em cartazes e embalagens, é interagir com outras pessoas por meio do escrito de bilhetes, e-mails, mensagens eletrônicas no celular e nas redes sociais, nas cartas, é conhecer histórias nos livros, noticiários, revistas, etc. Nossa vida está repleta de situações em que a leitura é uma necessidade social, feita por um questionamento, uma busca pela informação ou pelo prazer da palavra. Todas essas experiências com a leitura alimentam nossas vidas, colocam significados nas ações diárias e nos sentimentos que carregamos.

Tem-se como pressuposto que leitura e escrita são indissociáveis e complementares, porém demandam diferentes habilidades para o aprendizado. Considerando que o presente estudo tem como objetivo compreender como os espaços da escola podem colaborar para o processo de leitura das crianças, evidenciamos as definições do que é ler.

Deste modo, apresentam-se definições de leitura em diferentes facetas: da Psicolinguística, da Linguística e da Neurociência, a fim de obter um olhar ampliado visto a complexidade envolvida na aquisição da leitura proficiente.

2.1.1. O que é ler para os Psicolinguistas

A Psicolinguística, uma das ciências que estudam a linguagem, tem como foco de estudo a aquisição da linguagem e os processos cognitivos envolvidos em seu desenvolvimento. Ela analisa o comportamento das crianças diante desta aprendizagem, as interações e as construções do sujeito frente ao objeto de conhecimento.

Para Smith (1999) a partir de nossas experiências com a escrita e com o mundo, construímos significados próprios que são resultados dessa interação que não é fruto da instrução. A relação do significado das palavras acontece desta forma. Apropriamos-nos daquilo que é necessário, que foi vivido, compartilhado e que

faz sentido. Toda leitura que eu faço e procuro, está relacionada com minha teoria de mundo.

Para o mesmo autor em outra obra (1989) a apropriação da leitura é um processo tão natural quanto apropriar-se da fala. Aprendemos a falar nossa língua a partir da experiência de um ambiente significativo, no qual vivenciamos a linguagem falada através da interação. Do mesmo modo acontece com a leitura pelas crianças, que “tentarão compreender a linguagem escrita se tiverem envolvidas em sua utilização, em situações onde esta lhes faz sentido e onde podem gerar e testar hipóteses” (SMITH, 1988, p.237).

De acordo com Smith (1988; 1999) para que a leitura aconteça é preciso da informação *visual* e da *não-visual*. A informação visual é o todo impresso que atinge nosso cérebro através dos olhos. Porém a *informação visual* não é suficiente, sendo necessário unir outros tipos de informação no processo de ler, como a compreensão da linguagem, o conhecimento do assunto e uma habilidade geral sobre a leitura. Essas informações fazem parte da *informação não-visual*. Desta forma, as informações prévias e as vivências são fundamentais quando nos deparamos com algo escrito. O reconhecimento de um contexto significativo de leitura faz parte da *informação não-visual* necessária para a leitura, sendo que o significado é a *informação não-visual* mais importante.

Para o autor (1999) ler é interrogar os textos. A leitura se constrói no movimento do questionamento e da procura de respostas. Ela acontece a partir de uma necessidade real em que tentamos descobrir os significados dos textos. Neste sentido, o contexto é peça chave para o aprendizado da leitura, pois quando lemos, as partes desconhecidas de um texto podem ser identificadas em decorrência das pistas encontradas do contexto. Desta forma, ler é fazer perguntas aos textos e compreender é encontrar e identificar as respostas.

Entretanto, o mesmo autor destaca que fazer perguntas a um texto e descobrir respostas relevantes sobre ele, não são habilidades ensinadas de forma explícita, ela é decorrência de muitas práticas de leitura.

Portanto, é a partir da ideia das experiências com o mundo letrado que se pode explicar como pessoas analfabetas ou em processo de alfabetização conseguem extrair significados dos textos, mesmo não tendo o domínio amplo da leitura e da escrita. Elas o fazem a partir de uma necessidade cotidiana. E é essa

necessidade de obter uma informação que vai impulsionar o aprendizado da leitura, e a continuidade das experiências no contexto vai permitir seu avanço.

Smith afirma que a leitura é uma habilidade básica para compreender o ambiente que nos cerca e em contrapartida o ambiente também pode oferecer materiais necessários para consolidar o aprendizado da leitura, desde que estejam contextualizados, ou seja, impregnados de textos com sentido, com os quais o leitor possa interagir fazendo esse movimento de perguntas e respostas sobre o escrito. No entanto, o texto do ambiente tem que ter uma finalidade: instigar o leitor na construção de hipóteses sobre a escrita. O autor complementa que “...se uma criança não está certa quanto ao provável significado daquilo que observa, o contexto (antes e depois) pode proporcionar-lhe indícios” (SMITH, 1988, p.238).

O autor (1999) afirma que para construir as hipóteses sobre a escrita no ambiente é preciso ter um contato intenso com a leitura, com todos os textos que se encontram nos ambientes e que têm diferentes finalidades, aqueles que fazem parte do dia-a-dia das pessoas e que precisam da compreensão social da escrita para que ela aconteça de forma natural, e não utilizando somente os materiais que culturalmente são considerados mais importantes, como os livros de literatura.

Para Smith (1989) o conhecimento da linguagem e o conhecimento do assunto são igualmente importantes no momento da leitura, são os elementos prévios e também necessários que auxiliam na previsão, e dessa forma esses elementos contextualizados de um assunto que auxiliam e facilitam a leitura.

Ferreiro e Teberosky (1999) também compartilham a ideia de Smith que ler não é um processo essencialmente visual. De acordo com as autoras, as antecipações realizadas pelos leitores fazem parte da atividade da leitura, somando a identificação do suporte material do texto a lista de informações não-visuais citadas por Smith³. A categorização que o leitor faz ao analisar o suporte do texto já é uma antecipação da leitura e o auxilia neste processo.

As ideias das autoras (1999) apontam que a leitura começa muito antes do ensino sistematizado na escola, não saber ler não significa que as crianças não construam ideias coerentes sobre a característica de um texto e de um ato de leitura. Desde muito cedo elas podem distinguir materiais que servem para “ler” e

³ SMITH (1988; 1999) - Informação não-visual e informação visual.

para “olhar”. Passam a compreender que existem gestos e entonações específicas quando alguém realiza um ato de leitura.

Segundo as autoras, a partir do contato com materiais escritos as crianças constroem as primeiras condutas de leitura, em função das características específicas do escrito, como por exemplo, que se escreve utilizando letras. O texto é um portador de algum conteúdo e a criança pode se perguntar “o que diz aqui”. Nesta fase inicial, a imagem que acompanha o escrito tem uma importância fundamental, pois escrita e imagem para a criança são complementares, e ela espera encontrar no texto o objeto que está observando. Na ideia das autoras, o texto é considerado a etiqueta do desenho e, para a criança, este é um momento muito importante, pois está iniciando a conceitualização da escrita.

A escrita aparece, assim como o desenho, como objeto substituto, pois representa algo, um acontecimento ou um objeto. Ao passo que o desenho possui semelhanças com o que ele representa, a escrita tem um conjunto com regras próprias. Inicialmente a escrita representa obrigatoriamente um objeto, mas no decorrer de suas experiências, a criança passa a compreender que a escrita pode representar mais que só o objeto, ou seja, uma oração associada à imagem, compreendendo que a escrita se diferencia do desenho.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que nesse processo evolutivo da conceitualização da leitura, as crianças passam a perceber as propriedades do texto, como a continuidade e o comprimento, a presença de linhas, a lacuna entre as palavras, a diferença entre as letras, considerando esses indicadores para confirmar sua hipótese de leitura. Nesta fase, apenas olhar as imagens não é suficiente, ela busca “uma correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras” (Ferreiro e Teberosky, p. 82). As autoras ainda destacam que “em todos os níveis, o significado do texto pode ser prognosticado a partir da imagem; porém, enquanto que nos níveis iniciais a predição é total, nos finais se necessitam índices que sirvam para verificar o antecipado” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 102).

Para as autoras, quando a criança passa a considerar neste processo as propriedades formais da escrita e a correspondência entre fragmentos sonoros e escritos, chega-se ao momento final da conceitualização da leitura.

Para a construção das ideias iniciais sobre a leitura e para avançar nesse desenvolvimento, o leitor iniciante precisa ter oportunidades de pensar sobre a

escrita, levantando hipóteses, questionando, antecipando significados, extraindo informações. Isso só é possível por meio do contato intenso com materiais escritos em seu uso real e com diversidade de portadores de texto. Ferreiro (2011) destaca que:

Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza dessas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes, com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos por meio de um prolongado processo construtivo (FERREIRO, 2011, p. 44)

Ferreiro e Teberosky (1999) também afirmam que “ler não é decifrar” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 283). E acrescentam que o aprendizado da leitura envolve fatores associados à competência linguística do leitor, que não permitem a redução da aprendizagem da leitura a uma decifração. Quando consideramos a leitura como decifrada, eliminamos a possibilidade do leitor de interagir com a linguagem escrita em seu funcionamento real. Desta forma, quando se faz a decifração não há uma apropriação de um conhecimento, e sim, a aprendizagem de uma técnica. A oralização de palavras em unidades sonoras e orações sem sentido, não permitem a compreensão do texto, e nesse caso, a criança não está realizando um ato de leitura, está decodificando a escrita em som e dissociando o som do significado.

Ainda sobre a leitura como decifrada, Ferreiro (2008) aponta que “uma das funções principais da leitura ao longo de toda a escolaridade é a obtenção de informação a partir de textos escritos” (FERREIRO, 2008, p.18). Ao caracterizarmos a leitura como uma decifração ou decodificação, fazemos do ato de leitura um exercício sem o objetivo de preservar uma informação e não a utilizamos como uma situação comunicativa real, sendo assim, não é possível considerar que se realizou efetivamente a leitura como tal.

2.1.2. O que é ler para os Linguistas

A Linguística é a ciência que estuda o funcionamento da linguagem humana, com a preocupação de explicar como são as línguas em particular, no caso nosso como funciona a língua portuguesa.

Saussure⁴, pai da Linguística moderna, investigou as propriedades da linguagem influenciando os pensamentos dos linguistas da sua época. Define em seu estudo o signo linguístico, a unidade linguística que é composta pela união de dois termos, sendo a combinação entre imagem acústica e conceito, ou seja, a junção entre “sons” e “ideias”, que denominou respectivamente o significante e o significado (SAUSSURE, 2012).

Cagliari (1988), linguista brasileiro, que foi professor da Universidade Estadual de Campinas, entende a leitura como “toda manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma de escrita” (CAGLIARI, 1988, p. 155). E acrescenta que quando utilizamos a escrita - em sua função social de informar, comunicar e interagir - o fazemos presumindo que alguém utilizará a habilidade da leitura para compreender o que foi escrito. E dessa forma ele considera que ler é mais importante do que escrever.

Ainda sobre a importância da leitura, o autor (1988; 1998) coloca que ela é o objetivo da escrita. Quando alguém escreve, só utiliza esta habilidade porque aprendeu a ler. Neste sentido, a leitura antecede a escrita:

a alfabetização realiza-se quando o aprendiz descobre como o sistema de escrita funciona, isto é, quando aprende a ler, a decifrar a escrita. De posse desses conhecimentos, escrever nada mais é do que colocar no papel esses conhecimentos fornecidos pela leitura. Quem escreve deve guiar-se necessariamente pelos conhecimentos da decifração da escrita [...] Portanto, o segredo da alfabetização, como se disse várias vezes, é a leitura, ou seja, a decifração da escrita (CAGLIARI, 1998, p. 113).

O mesmo autor afirma que pessoas alfabetizadas se utilizam mais da leitura do que da escrita em seu cotidiano, pois é necessário ler constantemente, placas, nomes, números, documentos, etc. Assim, uma pessoa pode ler e não saber escrever, mas não poderá escrever sem saber ler, pois não domina o sistema alfabético da língua.

O papel da escola na formação de um bom leitor é destacado pelo autor, pois “de tudo o que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da educação. É o prolongamento da escola na vida, já

⁴ Ferdinand de Saussure (1857-1913), estudioso genebrino, professor na Universidade de Genebra, produziu inúmeros textos didáticos sustentando o seu estudo da linguagem como uma ciência independente, e após a sua morte seus discípulos publicaram um livro com seus textos intitulado “Curso de Linguística Geral”, com as reflexões de Saussure decorrentes de três cursos sobre Linguística. Este texto foi considerado o fundador das ciências humanas do século XX.

que a maioria das pessoas, no seu dia-a-dia, lê muito mais do que escreve” (CAGLIARI, 1998, p. 184).

Para esclarecer como utilizamos a leitura em nossas vidas, o autor destaca os três tipos, afirmando que “uma leitura pode ser ouvida, vista ou falada” (CAGLIARI, 1988, p. 155). As crianças pequenas têm o primeiro contato com a leitura ouvindo-a de um leitor experiente, principalmente através da leitura de histórias e de atos sociais nos quais a leitura é uma necessidade. Para o autor, nesse tipo de leitura as crianças leem o texto ouvindo-o e refletem sobre a diferença entre uma fala espontânea e as características próprias da leitura de um material escrito, e ainda afirma que quanto maior a experiência em ouvir a leitura, maiores são as vantagens para a aprendizagem escolar.

Conforme aponta o autor, a leitura visual silenciosa é mais utilizada pelas pessoas no cotidiano e na aprendizagem escolar, embora ela não seja adequada para alguns tipos de texto, como ler uma música por exemplo. No entanto a leitura silenciosa, por ser mais reflexiva e permitir o retorno ao texto para buscar a compreensão, permite maior controle do leitor frente ao escrito.

Apesar de o autor designar importância para a leitura visual silenciosa, salienta que a leitura oral, aquela realizada em voz alta, também tem sua importância na escola, sendo um processo valioso para se adquirir informações, favorecendo a reflexão. A ideia que preside é que os três tipos de leitura devem ser contemplados na escolarização, principalmente a das crianças que estão em processo de aquisição da leitura e da escrita.

Cagliari (1998; 1999) afirma que ler, em um primeiro momento, é a realização da decifração da escrita, atribuir som às letras dentro das palavras, transformando o material escrito em oralidade, para posteriormente compreender o texto. Desta forma, a compreensão é resultado da apropriação de um conhecimento geral do funcionamento da linguagem.

Diferente da fala oral, a leitura é um ato linguístico baseado em características próprias do escrito, como uma língua específica, informando que se um texto for escrito em outra língua, como grego ou em caracteres japoneses, a leitura só será possível com a decifração se o leitor tiver o domínio do som associado aos caracteres próprios dessa língua.

Para realizar a decifração da escrita - que o autor considera como um pré-requisito para uma primeira leitura - é preciso que o aprendiz da língua se aproprie

de conhecimentos técnicos do sistema de escrita, ou seja, conhecimentos que simultaneamente atuam na decifração, relacionados à problemas linguísticos, tais como: identificar o traçado da letra e o seu som agrupado na sílaba. A importância de saber agrupar o som das letras ou fonemas em sílabas é que essa é a unidade de fala, isto é não conseguimos pronunciar menos do que uma sílaba. Embora exista na nossa língua uma variedade de elementos compondo uma única sílaba. Assim, “é” é uma sílaba com uma única letra, “já” é outra sílaba composta de duas letras e “bra” é outro tipo de sílaba formado por três letras. É possível também encontrar uma sílaba com quatro letras “grão” e ainda sílaba com cinco letras “grãos”. Portanto, sílaba é o recorte da fala que se consegue pronunciar de uma só vez. Vale destacar que as sílabas formadas por duas letras, uma consoante e uma vogal compõem a maior parte das sílabas da nossa língua.

No entanto, o fazer o reconhecimento de letras e sílabas é realizar parte da decifração, embora não seja considerada uma leitura, essa etapa é fundamental para a concretização da leitura propriamente dita. Desta forma, a leitura facilita o aprendizado da ortografia, pois “vendo” as letras que formam uma palavra, a memória grava sua forma, que é determinada pela ortografia, ou seja, pelas regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras, e não somente pelo som das letras. No caso da palavra “cachorro” muito antes de conhecer as regras de ortografia, a criança que lê, grava que essa palavra se escreve com “ch” e não com “x”. E o autor ainda aponta que, o aprendizado pelo “be-a-bá”, aquele que apresenta o silabário, e os textos descontextualizados, poderá ter problemas futuros na sua formação como leitor.

Neste sentido, para resolver os problemas da ortografia no momento da leitura, Cagliari (1998) aponta a relevância do contexto, pois ele permite a identificação do som a ser pronunciado, para entender seu significado. Como exemplo, as sílabas da família da letra “X” são lidas como “XA” “XE” “XI” “XO” “XU”. No entanto, ao ver a letra dentro da palavra TAXI, a criança tenderá a pronunciar a letra “X” com o som de “CH”. Já no contexto expresso na sentença “A senhora chamou o motorista do TAXI”, ela reconhecerá que o som a ser utilizado é o de “KS” e não o de “CH”.

Magda Soares (2012; 2015), linguista mineira, coloca que ler, dentro de uma perspectiva individual, estende-se desde a habilidade de traduzir sílabas simples até a compreensão de textos. A autora define a leitura como:

[...] um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também um processo de construir uma interpretação de textos escritos (SOARES, 2012, p. 69).

Para a autora a aprendizagem da escrita é um objeto do conhecimento essencialmente linguístico, que precisa ser ensinado de forma metódica na orientação do processo de ler. No entanto esses métodos devem orientar-se por teorias que contemplem as diferentes facetas que estão inseridas no processo da apropriação da língua escrita, como a faceta linguística, a interativa e a sociocultural.

Soares (2016) defende que a aprendizagem da leitura deve dar importância para a conversão de letras em sons da fala, visto que a escrita é uma invenção cultural, não sendo um processo natural do sujeito, e de dessa forma, entra em contradição com as ideias defendidas pela Psicolinguística⁵.

Para a autora, o desenvolvimento da leitura estende-se ao longo da vida do sujeito que participa de práticas sociais linguísticas. Apenas aprender a ler e a escrever – respectivamente, decodificar e codificar o escrito - não é suficiente para corresponder o uso das novas demandas sociais do século XXI, tendo em vista o desenvolvimento cultural, tecnológico, econômico e social. Hoje é preciso saber se utilizar da escrita de forma adequada, conhecendo diferentes tipos de textos, suas estruturas e funções, para interagir com textos escritos em práticas sociais: escrever mensagens no telefone – *whatsApp*, por exemplo.

Em síntese, a ideia de incorporar o uso da leitura e escrita em sua prática cotidiana, desenvolvendo habilidades e competências para tal é o que Soares (2012) denomina de letramento, definindo que o “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2012, p.44).

A autora acrescenta que dentro desta perspectiva, é preciso permitir o acesso aos materiais escritos a sujeitos em processo de apropriação da linguagem. A imersão em um ambiente de práticas sociais de leitura e escrita com a

⁵ SMITH (1988) compara a aprendizagem da fala com a aprendizagem escrita, em que ambas são adquiridas de forma natural: “Tudo o que as crianças precisam para dominar a linguagem falada, tanto para produzi-la por si mesmas quanto, mais fundamentalmente, para compreenderem sua utilização pelos outros, é ter a experiências de usar a linguagem num ambiente significativo. As crianças aprendem facilmente sobre a linguagem falada, quando estas lhes faz sentido. E, da mesma forma, tentarão compreender a linguagem escrita (...)”.

disponibilidade de diversos materiais escritos e contextualizados colaboram para o desenvolvimento do processo de letramento.

É importante destacar que, na perspectiva do letramento, o sujeito pode ser alfabetizado – saber ler e escrever –, mas pode não ser letrado, ou seja, dominar habilidades de codificar e decodificar o escrito, mas não fazer uso em sua prática cotidiana. Da mesma forma, um sujeito pode ser letrado sem ainda ter as habilidades de codificação e decodificação, pois convive em um ambiente com a presença da leitura e da escrita, conseguindo identificar suas funções no cotidiano, como folhear livros, ouvir histórias e recontá-las reproduzindo padrão da escrita. Por exemplo, iniciar a narrativa de uma história por “Era uma vez”. A ideia é de que o sujeito aprenda as habilidades de leitura e escrita no contexto dos usos sociais, tornando-se alfabetizado e letrado.

2.1.3. O que é ler na perspectiva da Neurociência

A Neurociência, a ciência do século XXI, também se interessou pelas questões da alfabetização. Com os avanços tecnológicos de neuroimagem foram possíveis estudos que mostram como o cérebro reage no momento da leitura.

Do ponto de vista de Dehaene (2012) a escrita é uma atividade cultural recente na história da humanidade e o nosso cérebro de primata, que se adaptou para essa invenção, utiliza-se dos mesmos mecanismos do reconhecimento visual dos objetos para ler o escrito. É através dos olhos que a informação visual chega ao cérebro, especificamente é no centro da retina, na área chamada fóvea, que ocorre o foco da imagem. O cérebro então, como uma máquina extraordinária e complexa, converte a informação visual em linguagem.

Desta forma, o autor afirma que o nosso cérebro é dotado de uma plasticidade que permite a adaptação de novas formas de aprendizagem, como pode ser constatado na aprendizagem da leitura, o cérebro reconverte os mesmos mecanismos neuronais da visão para o reconhecimento do material escrito.

Para explicar essa plasticidade do cérebro, Dehaene (2012) parte de um princípio chamado “reciclagem neuronal” para explicar a aprendizagem da leitura, na qual as regiões do nosso cérebro se especializaram para a identificação do escrito, não existindo uma área nova para a leitura. Portanto, as mesmas regiões que

reconhecem os objetos e rostos se ativam no momento de realizar a leitura do escrito.

De acordo com Dehaene (2012), nossa leitura começa no olho e percorre duas vias: a via fonológica e a via lexical. A via fonológica converte a informação visual no reconhecimento dos sons das letras e suas combinações, e a via lexical extrai seu significado. De acordo com essa ideia, a significação passa pela decodificação, no entanto a integração dessas vias em leitores iniciantes é possível depois de muitos anos de aprendizado da linguagem. A prática da leitura é imprescindível para a integração da via fonológica com a via lexical. Para o autor “reconhecer uma palavra consiste, primeiramente, em analisar essa cadeia das letras e aí descobrir as combinações das letras (sílabas, prefixos, sufixos, radicais das palavras), para enfim associá-las aos sons e aos sentidos” (DEHAENE, 2012, p.21).

Scliar-Cabral (2009), seguindo a perspectiva de Dehaene, justifica a importância das contribuições da neurociência para a alfabetização no Brasil. São recorrentes os dados das últimas avaliações em larga escala, que apontam o fracasso da escola no período da alfabetização. Desta forma, a autora explana achados da neurociência que colaboram para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Para a autora, ao realizar uma leitura acessamos informações na memória para atribuir sentidos ao que lemos, a interpretação ocorre quando se articulam várias informações. Posto isso, o conhecimento prévio é essencial para a leitura e, desta forma, se faz fundamental uma escolha criteriosa de textos para um leitor iniciante, que deverão atender às suas necessidades.

A autora afirma que reconhecer as palavras é um processo bastante complexo, pois nosso cérebro precisa identificar a invariância das letras. Isto é, reconhecer quando uma letra representa um som, independente de como essa letra se apresente, a fonte, o estilo, o tamanho e o lugar. Desta forma, nosso sistema visual categoriza as formas diferentes, detectando que várias formas podem representar uma mesma letra. Como exemplo a letra A, que pode ser representada por: A, a, *α*. Isto é possível quando, pela reflexão sobre a experiência com os textos, os neurônios responsáveis em detectar letras recuperam suas identidades nas diversas formas de representá-la, ou seja, o cérebro adquiriu o conceito de letra. (DEHAENE, 2012; apud SCLiar-CABRAL, 2009).

A autora ressalta que nosso cérebro ao ler o grafema (uma ou duas letras) associado a um fonema, não acessa os significados, porque esses elementos não se constituem em um morfema (unidade de significado). Neste sentido, a leitura de letras isoladas não é significativa para o aprendizado da leitura.

Cosenza e Guerra (2011) também afirmam que ler é um processo complexo que envolve habilidades como o conhecimento do símbolo da escrita e suas correspondências, e mobiliza diferentes áreas do cérebro, como as áreas que são responsáveis pela memória e a atenção. Por não haver uma área específica do cérebro para esta finalidade, outras estruturas são recrutadas para processar a leitura. Desta forma, os autores dizem que aprender a ler altera de forma permanente a estrutura do cérebro e possibilita novos comportamentos em decorrência de uma nova aprendizagem.

Os autores apontam para o fato de que aprender a ler tem início muito antes da aprendizagem escolar. É nas primeiras interações desde o nascimento, no desenvolvimento da sua oralidade a partir da estimulação ambiental, que a criança percebe espontaneamente os fonemas de sua língua local e aprimora a linguagem falada, que é uma capacidade pré-estabelecida no sistema nervoso, e deste modo, essas interações sustentarão os aprendizados futuros sobre a linguagem escrita. Neste caso, cabe à escola assegurar que as crianças dominem as correspondências entre representação gráfica das letras e o som futuramente.

Dessa forma, percebe-se que conhecimento linguístico, experiências com o meio e o conhecimento de mundo são fundamentais para a construção de significados das palavras, ampliando as possibilidades do nosso cérebro em interpretar as informações do escrito. Quanto mais temos experiência com a linguagem, mais atividades neuronais serão ativadas para este fim.

2.2. A LEITURA NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

2.2.1. Construtivismo: uma breve definição

O construtivismo parte principalmente dos estudos de Jean Piaget⁶ e Lev Vygotsky⁷ que buscaram compreender o que é o conhecimento e a forma que chegamos a ele, levantando reflexões de como os sujeitos se desenvolvem e constroem seu conhecimento.

Neste sentido, Fosnot (1996) pesquisadora americana, afirma que o construtivismo é uma teoria da aprendizagem e não do ensino. Em oposição direta ao behaviorismo⁸ - que enfatiza o treinamento, a passividade perante os estímulos externos e propõe a reprodução de modelos e de realidades - o construtivismo considera que cada sujeito é único, construtor do seu conhecimento através da sua ação e interação com o meio, afirmando que nós temos maneiras e tempos diferentes de aprender, frutos de nossas experiências e reflexões.

Ferreiro e Teberosky (1999) mostram que Piaget, um dos precursores da teoria, nos apresentou um sujeito cognoscente, aquele que é ativo e procura compreender seu mundo, levantando e testando hipóteses, organizando desta forma seu pensamento. A aprendizagem, então, não é resultado de transmissões e métodos, mas da própria ação do sujeito.

Parte-se do pressuposto que as crianças não estão vazias, elas carregam significados, construídos em seu meio social, cultural, familiar e escolar, que diferem um dos outros. Como consequência, possuem conhecimentos diferentes, cada um interpreta e transforma uma informação em conhecimento, de acordo com sua experiência de mundo.

Para Fosnot (1996) aprender não é representar e nem copiar uma realidade. Interpretamos uma informação e ajustamos os significados de acordo com as nossas estruturas cognitivas bem como com nossa teoria de mundo. É o que Piaget

⁶ O behaviorismo (origem da palavra em inglês “behaviour” que significa comportamento ou conduta) é uma corrente da psicologia que evidencia o comportamento. Os behavioristas defendem a ideia que o comportamento humano pode ser controlado, baseado em estímulo e resposta.

⁷ Jean Piaget (1896-1980): Psicólogo suíço que estudou como o ser humano adquire o conhecimento diferentemente das teorias behavioristas. Ouvindo as crianças, Piaget nos trouxe um sujeito ativo, que constrói seu conhecimento a partir de suas experiências com o mundo.

⁸ Lev Vygotsky (1896-1934): Psicólogo russo que evidenciou em seus estudos que a aprendizagem acontece na interação ativa do sujeito com a sociedade. Defende que a aprendizagem, por ser um processo social, precisa ser mediada.

chama em seus estudos de função adaptativa. Desta forma, o sujeito auto regula seu processo de aprendizagem, ajustando as informações prévias com novos estímulos externos.

A este respeito, Solé e Coll (2009) pesquisadores espanhóis, afirmam que quando nos aproximamos de um estímulo novo, atribuímos um novo significado a partir de conhecimentos anteriores, interpretando a informação nova e modificando a informação anterior, tornando-a mais complexa e um conhecimento próprio e pessoal. A ideia não é acumular as informações, mas sim integrá-las e modificá-las. É este processo que os autores chamam de “aprender significativamente” (SOLÉ; COLL, 2009, p.20) que não pode ser comparado a uma aprendizagem finalizada, que não muda e que não tem acréscimos.

Desta forma, o sujeito é ativo e protagonista de sua aprendizagem. É ele que atribuirá novos significados aos estímulos externos, de acordo com seu conhecimento prévio, interesses e experiências, agindo e interferindo no meio que vivencia. De acordo com os autores (2009) dentro da perspectiva construtivista “aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender” (SOLÉ; COLL, 2009, p.19). Os autores enfatizam que essa elaboração não é vazia, e parte das vivências anteriores.

Segundo Delval (1997) pesquisador espanhol, as crianças constroem ideias espontâneas sobre as coisas e são essas ideias que possuem mais força no início de seu desenvolvimento. Entretanto, quando frequenta o ambiente escolar precisa lidar com seus conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos que são fornecidos pela escola, integrando as informações e construindo um novo significado sobre um objeto. É desta relação que surge a necessidade de considerar os conhecimentos prévios que a criança traz consigo, para que a aprendizagem seja facilitada, reduzindo a diferença entre saber escolar e extraescolar.

Este autor explica que a criança em seu desenvolvimento intelectual busca organizar seu mundo, atribuindo sentido às informações, criando estratégias, testando hipóteses e agindo nas situações que encontra, a fim de compreendê-lo. As situações são caracterizadas pela interação com um objeto, que não está isolado, mas num contexto que se encontra relacionado a outros. Deste modo, por sua experiência com um objeto em diferentes situações, a criança começa organizar as informações que encontra, categorizando-o, classificando-o, ordenando-o,

construindo sua lógica e um conceito pessoal sobre ele. O autor enfatiza que “o essencial no desenvolvimento intelectual é a organização de mundo” (DELVAL, 1997, p. 46), afirmando que esse processo é longo e pessoal.

Delval (1999), juntando conceitos piagetianos e vigotiskyanos explica que quando a criança se depara com uma situação problemática faz um enorme esforço cognitivo. Esse esforço cognitivo é derivado das experiências anteriores, nas quais foram criados esquemas para agir e transformar as situações. Os esquemas surgem a partir de uma interação com um objeto em uma determinada situação, que se generalizam e podem ser transpostos para outras situações, que por vezes são mais complexas, ampliando a atividade cognitiva e modificando os esquemas. Se as situações propostas para a criança e os objetos não variarem, novos esquemas não são criados e nem modificados.

O modelo das escolas tradicionais, que são centradas na transmissão oral dos conhecimentos, é contraditório com modo que o sujeito aprende na perspectiva construtivista, Fosnot (1996) enfatiza que o conhecimento não é uma transferência por meio das palavras. Ao contrário, o conhecimento ocorre na interação e na ação do sujeito no mundo.

Deste modo, a escola, em sua responsabilidade social, deve criar oportunidades para que os alunos tenham condições de aprender, proporcionando experiências concretas e contextualizadas com os objetos de conhecimento, em que é preciso ouvir, interagir, refletir e agir.

Jolibert (2006), autora francesa que pesquisa a aquisição da linguagem dentro da perspectiva construtivista, afirma que nesta visão a aprendizagem é entendida como um processo. A autora informa que este processo engloba quatro características: um processo significativo, que considera os conhecimentos prévios e que faz sentido; um processo ativo, no qual o conhecimento é construído pela ação; um processo interativo, que se aprende entre pares, e por último, um processo reflexivo que envolve a metacognição.

Piaget apud Matui (1995) afirma que a construção do conhecimento ocorre na articulação de dois planos, da ação para a conceituação. A ação é aquela que ocorre na prática social, no ambiente em que o sujeito está inserido, na interação com o objeto e com o outro, vivenciando situações de dialogicidade, sendo uma relação intrapessoal do sujeito. O autor, baseando-se em ideias piagetianas, explica

que a ação é o primeiro patamar para a construção do conhecimento, sendo chamada de plano A.

A ação é estabelecida com o meio a partir dos órgãos sensoriais, através do tato, da audição, da visão, olfato, gustação, construindo desta forma conhecimentos físicos. Piaget apud Matui (1995) salienta a importância de ativar os órgãos sensoriais, pois são eles que auxiliam na representação mental do objeto. Desta forma, o ambiente precisa ser recriado para proporcionar essas experiências sensoriais, oportunizando uma autêntica experiência pessoal com os objetos.

O autor nos informa que a ação é apenas o primeiro patamar e somente com ela não é possível construir conhecimentos verdadeiros, pois ela atua num plano mais intuitivo. É a conceituação, ou seja, as reflexões sobre a ação que acontece de forma intrapessoal, no interior da pessoa, que internaliza o conhecimento. Piaget apud Matui (1995) explica que a conceituação é o segundo patamar da construção do conhecimento, chamado de plano B. Segundo o autor, essa conceituação é resultante de um longo desenvolvimento do sujeito, que faz uma reconstrução, que faz relações, representações e reorganizações sobre um objeto do conhecimento que foi vivenciado no plano A. Piaget apud Matui (1995) representa o pensamento que se movimenta de um plano para outro com uma espiral, conforme pode ser observado na figura 1:

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO SEGUNDO PIAGET APUD MATUI (1995)

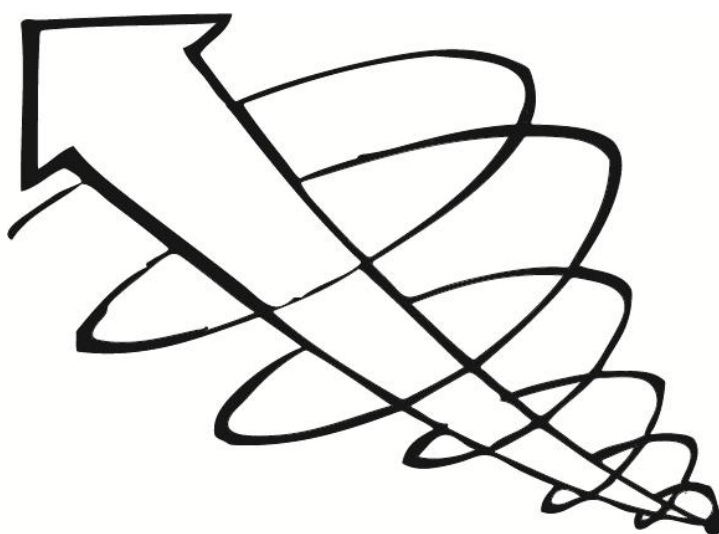


Figura 1: Na figura está representado em espiral o movimento do pensamento: da ação para a conceituação.

FONTE: Adaptado de MATUI (1995)

Para Ramozzi-Chiarottino apud Matui (1995) o processo de construção do conhecimento:

Trata-se de um processo em espiral: a partir da interação do sujeito com o objeto do conhecimento, mediatizado pelos seus esquemas operatórios e pelos conhecimentos anteriores, o sujeito reflete os conteúdos do objeto; os conteúdos são transportados para outro nível, onde esses conteúdos exigem do sujeito a construção de novas estruturas e conhecimentos. Há assim, uma alternância ininterrupta de forma e conteúdo (sujeito e objeto), sem limites, sem fim e sem começo absoluto. (Ramoszi-Chiarottino apud Matui, 1995, p. 102)

Desta forma, é errôneo afirmar que o processo de aprendizagem é linear, baseado na transmissão e no acúmulo de conhecimentos culturalmente verdadeiros, aprendidos de forma mecânica e homogênea. Se fôssemos representar o esforço cognitivo da criança em seu processo de aprendizagem, representaríamos, dentro da perspectiva construtivista, na forma de uma espiral.

2.2.2. Os processos envolvidos na aquisição da leitura: um enfoque construtivista da aprendizagem

Para aprender a ler não é necessário estar em uma sala de aula após um longo treino de habilidades como pré-requisitos para se tornar um leitor. As ideias construtivistas consideram que aprender a ler é um processo contínuo que começa desde as primeiras experiências com leitores e práticas sociais com os materiais escritos. Neste contexto, Teberosky e Colomer, (2003) pesquisadoras espanholas ressaltam que a aprendizagem da leitura e escrita não é um processo abstrato, isto é, não é a reprodução de técnicas e modelos, é decorrente das influências de um meio em que a escrita foi vivenciada de forma concreta.

A linguagem escrita está organizada na forma de texto, sendo ele sua unidade básica de funcionamento. Curto, Morillo e Teixidó (2000), pesquisadores espanhóis explicam que os textos podem ser encontrados no seu uso real em diferentes tipos: enumerativos, informativos, prescritivos, literários ou expositivos, sendo utilizados na leitura para atender uma necessidade concreta, seja de localizar dados, de prazer, de se informar, de estudo, para aprender a fazer algo, etc.

Sendo assim, a perspectiva construtivista se opõe a ideia do ensino da leitura por sílabas, palavras e frases isoladas sem sentido, em que a criança não interaja com o objeto escrito de forma ativa e natural.

Jolibert (1994; 2006), Colomer e Camps (2002), Teberosky e Colomer (2003), Curto, Morillo e Teixidó (2000), Ferreiro e Teberosky (1999) e Solé (1998), teóricos que se apoiam na perspectiva construtivista, afirmam que para além de combinar letras e decifrá-las, ler é compreender textos de acordo com uma necessidade real.

A leitura é vista por Jolibert (1994; 2006) como uma busca de significado de acordo com um propósito ou uma necessidade, lemos a partir de um interesse imediato, questionando o escrito à procura de informações e respostas vinculadas às ações cotidianas, “ler é questionar algo escrito a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa *verdadeira situação de vida*” (grifo da autora, JOLIBERT, 1994, p. 15).

Diante desta ideia, se aprende a ler lendo textos autênticos e completos desde o início, identificando indícios no contexto que satisfaçam a necessidade do leitor, e como ressalta acertadamente a autora, nos tornamos leitores desde o começo da nossa interação com as palavras e não aprendemos a decifrar antes do contato com o material escrito.

Segundo Jolibert (1994) à medida que o contato com o material escrito aumenta, as crianças constroem e avançam nas suas hipóteses de leitura. Elas veem cartazes escritos por toda parte ao fazer sua leitura de mundo: no caminho da escola, num parque, no supermercado, nas embalagens utilizadas em casa, etc. O contexto que o material é encontrado fornecem pistas para sua finalidade, da mesma forma que a criança encontra indícios como desenhos, suportes, silhuetas e cores.

Para a autora a interpretação dos materiais escritos é realizada partindo tanto da identificação das letras quanto dos indícios e de conhecimentos prévios, que estão ligados às suas experiências anteriores com o mesmo tipo de material, contribuindo para uma construção ativa de significados.

Neste contexto, Branco (2009) ressalta que antes de iniciar a leitura de um texto é essencial a exploração do contexto, pois a antecipação facilita na compreensão. Nesta exploração é possível ativar os conhecimentos prévios do leitor, que verifica suas hipóteses durante a leitura, aspectos estes que oportunizam a incorporação de novas informações que levam à compreensão. Como exemplo, ao

ler um livro de histórias, é fundamental explorar aspectos como o suporte do material, analisando sua função, as imagens contidas na capa e o que as crianças sabem a respeito, suas expectativas e sentimentos em relação às imagens, bem como relacionar a história com outras lidas anteriormente. A autora afirma que “o objetivo da leitura é ter compreensão” (BRANCO, 2009, p. 73).

Para Colomer e Camps (2002) ler é mais que um ato mecânico de decifração, ler é extrair significados de um texto. Nesse processo de construir significados, o leitor utiliza a informação encontrada no texto e ativa os conhecimentos prévios sobre o assunto. Para isso, o leitor utilizará a formação de hipóteses, na qual ele realiza antecipações sobre o conteúdo, para depois verificá-las por meio dos indícios gráficos, integrando as informações para chegar à compreensão.

Para as autoras, a compreensão é uma atividade complexa que depende da ativação dos esquemas de conhecimentos do leitor, que podem ser sobre um conhecimento geral do assunto, da situação comunicativa vivenciada, da finalidade da leitura, da estrutura do texto e dos conhecimentos linguísticos, ou seja, um conhecimento das convenções da linguagem escrita.

Para uma leitura com compreensão que integre todos os conhecimentos do leitor, Colomer e Camps (2002) destacam a importância de se utilizar dois tipos de situações significativas de leitura na escola, a primeira é a leitura relacionada com a tarefa escolar e com a vida na escola, pois a escola oferece seu contexto natural para isso, e a segunda se refere à leitura de textos literários. As autoras afirmam que é nessa relação significativa com a leitura que os leitores iniciantes aprendem a extrair significados dos textos antes mesmo de esperar o ensino sistematizado para a leitura proficiente, pois eles podem vivenciar situações de leitura antes mesmo de se apropriarem dela.

Curto *et al* (2000) também consideram que se pode aprender a ler, extrair o significado do escrito, antes de conhecer todas as letras e antes de realizar a decifração. No entanto, isso só é possível quando o texto tem elementos que os auxiliam neste processo, como a presença da imagem, do contexto e de um leitor experiente (adulto ou colega), que informe sobre o escrito, suas propriedades e seu conteúdo.

Desta forma, para os autores a leitura não ocorre de forma passiva, pois ler é muito mais do que decifrar o escrito. As crianças não estão vazias, estão cheias de ideias e quando leem, ativam conhecimentos prévios, reflexões, identificam erros e

dúvidas. Ao mesmo tempo, o leitor precisa ajustar suas ideias ao pensamento do outro, transformando e ampliando suas ideias, sendo a leitura “uma interação entre o pensamento ativo do leitor e o que diz o texto” (CURTO *et al.*, 2000, p. 171).

De acordo com Curto *et al* (2000) a decodificação é necessária para identificar o escrito, no entanto não deve ser nem a prioridade e nem prévia à compreensão, mas um instrumento para chegar a ela. É preciso pensar a aquisição da linguagem como uma construção progressiva e não linear. Os autores comparam a construção da aprendizagem da linguagem escrita como círculos de uma espiral cada vez mais amplos. Nesta construção progressiva ocorrerá a decodificação juntamente com a compreensão, sendo esta última habilidade que deverá prevalecer.

Os autores também afirmam que as crianças antes de consolidarem a habilidade de leitura simulam atos de leitura, ou seja, imitam a linguagem que se escreve, sabendo qual é a atitude, o gesto, a posição do livro, etc. Essa postura é considerada um fator importante no desenvolvimento da leitura, pois revela que ela sabe a diferença entre o que se fala e o que se escreve, entre linguagem oral e linguagem escrita. Essa conduta é decorrente da convivência com leitores experientes e com situações significativas de leitura, com textos autênticos. Curto *et al* (2000) destacam a importância do adulto para auxiliá-los nesse processo, dizendo que “ao chegarem à escola, as crianças não podem ler por si mesmas estes textos, mas podem conhecer suas características pela leitura que o adulto lhes faz”. (CURTO *et al*, 2000, p. 49).

Ferreiro (2008) também destaca que é preciso um informante que crie condições de acesso a linguagem escrita tal como ela é na sociedade, adquirindo neste processo propriedades linguísticas necessárias para reconhecer o escrito. Obviamente, durante a leitura é necessário identificar o código escrito, e cabe à escola fornecer os conhecimentos necessários para desenvolver esta habilidade, que não é intrínseca e espontânea do ser humano.

Ferreiro e Teberosky (1999), partindo da ideia da construção do conhecimento de Piaget, consideram a escrita como um objeto de conhecimento no qual a criança a constrói a partir da interação, da ação e da reflexão. O conhecimento sobre a linguagem escrita é adquirido por conflitos cognitivos na interação ativa com este objeto, ou seja, situações desafiantes e significativas que provocam modificações nos esquemas através da vivência destas experiências,

ampliando os conhecimentos à medida que se relaciona com a linguagem escrita, não a reduzindo a um código, adquirindo apenas uma técnica.

Como bem aponta Ferreiro (2011) a “criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe na sociedade” (FERREIRO, 2011, p. 11).

A este respeito, Ferreiro (2008; 2011) relata que tradicionalmente a escola considera a escrita como um objeto escolar e não como um objeto social que está presente de diferentes formas e situações na sociedade.

Diante desta visão, Ferreiro e Teberosky (1999) fazem uma crítica à escola que apresenta a escrita como algo estranho à criança, alheia a sua realidade, como a leitura de um código que para ela são ruídos que não se relacionam com a linguagem utilizada no seu cotidiano. Nessa visão, ignora-se todo o conhecimento que as crianças adquirem fora da escola, sendo difícil associar os materiais escritos apresentados na escola com sua teoria de mundo. A ideia que preside nessa visão é que a leitura se aprende exclusivamente na escola, omitindo a sua função extraescolar e toda a complexidade envolvida no processo de sua aquisição.

Ferreiro (2008) enfatiza que é preciso fazer entender que a leitura e a escrita são importantes na escola, porque também são importantes fora dela e é preciso considerá-las como produtos historicamente construídos, utilizados nas ações sociais. Quando a escrita é considerada um objeto exclusivamente escolar, sua função é reduzida apenas como um aprendizado na progressão para o ano seguinte.

A referida autora (2011) ressalta que nesta concepção tradicional a linguagem é reduzida em código e, para apropriar-se dele, é preciso atividades sequenciadas privilegiando um único tipo de texto, atividades de prontidão, identificação das letras em sequência para depois vir, a compreensão. Segundo a autora “a construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados” (FERREIRO, 2011, p. 65).

Como bem aponta Ferreiro (2008), a língua escrita é um objeto de ação e não de contemplação. Dentro desta atitude contemplativa que a escola submete os leitores iniciantes, os mesmos não podem agir, refletir, interagir, explorar, transformar, reconstruir o objeto e torná-lo um conhecimento pessoal, não ampliando seu conhecimento para novas situações.

Na perspectiva construtivista, aprendemos de formas diferentes e somos construtores do nosso conhecimento a partir de nossas experiências com o meio. Visto isso, Ferreiro (2008; 2012) ressalta que restringir a linguagem escrita como um objeto exclusivamente escolar prejudica o desenvolvimento da leitura de crianças que não tiveram a oportunidade de vivenciá-la fora deste contexto. Para esta criança existirá um abismo entre a leitura realizada na escola e a leitura realizada fora dela.

Desta forma, Curto *et al.* (2000) consideram fundamental a escola compensar essa desigualdade de oportunidade, proporcionando vivências com o material escrito em situações comunicativas reais, enfatizando sua função social de comunicação, para que os materiais escritos façam sentido dentro e fora do ambiente escolar.

2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO: ESPAÇO DE APROPRIAÇÃO, EXPRESSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA

Uma vez que entramos em uma escola, local em que se encontram diferentes espaços utilizados na vida escolar dos estudantes, logo captamos mensagens, impressões e sensações das relações e atividades que são desenvolvidas e vivenciadas ali. De fato, conforme afirma Forneiro (1998), o ambiente “fala”.

Ao nos referirmos ao ambiente educativo, é importante realizar a distinção entre os termos “espaço” e “ambiente”. Forneiro (1998), pesquisadora espanhola que tem dado destaque aos espaços da Educação Infantil, refere-se de um modo geral ao termo “espaço” como toda estrutura física e material, composta por objetos, mobiliários e decorações. O termo “ambiente” transcende a ideia de extensão, volume ou algo físico, pois é caracterizado por todas as relações que são estabelecidas num determinado espaço, sendo a junção entre o espaço físico e as interações das pessoas que ali circulam, seja a interação entre pares, grupos ou com objetos que ocupam o espaço. Nas palavras de Forneiro:

O termo ambiente é procedente do latim e faz referencia “*ao que cerca ou envolve*”. Também pode ter acepção de “*circunstancias que cercam as pessoas ou as coisas*”. De um modo mais amplo, poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons, e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contem tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca

recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p.233).

Discutindo o papel do ambiente educativo, Forneiro (1998) aponta para o fato de que o ambiente não pode ser considerado só um elemento físico, ele só existe quando ocorre a interação entre os elementos que ocupam um espaço, e afirma que o ambiente não é imutável.

Complementando as ideias de Forneiro, Horn (2004), pesquisadora brasileira, afirma que o termo “espaço” se refere a aspectos mais objetivos, como objetos escolares, móveis, materiais didáticos, ao contrário do termo “ambiente” que possui elementos mais subjetivos, como as interações e relações que dão vida a esse espaço. Desta forma, a autora salienta que dependendo como o espaço é organizado, da escolha dos materiais e das relações que são estabelecidas, este pode ser estimulante ou limitador de aprendizagens.

Lima (1989) arquiteta brasileira que se preocupou com o uso dos espaços educacionais e as relações estabelecidas, faz considerações importantes sobre a qualidade do espaço físico para fins educacionais. Segundo a autora “o espaço da escola é um material pedagógico e lúdico riquíssimo para a população, professores e crianças e que será por eles transformado intencionalmente” (LIMA, 1989, p.102). A autora comenta a importância da apropriação de um espaço pelas pessoas através das marcas de sua cultura, sendo este espaço um “pano de fundo” para estabelecer relações e a sua qualificação é que o transformará em um ambiente de aprendizagem. Para crianças em processo de alfabetização as paredes seriam ao mesmo tempo um elemento arquitetônico, um elemento de ensino e de ludicidade.

Lima (1989) e Horn (2004) fazem algumas ressalvas importantes em relação aos termos “espaço” e “ambiente”, pois apontam que um mesmo espaço poderá ter diferentes “ambientes”, pois estes se definem na relação, envolvimento e organização construída no espaço e suas funções específicas. Para exemplificar esta ideia das autoras, pensamos na sala de aula como um espaço com diversos ambientes: é um ambiente de socialização e alfabetizador ao mesmo tempo.

Neste sentido, Forneiro (1998) enfatiza o espaço escolar como um elemento do currículo. Nesta ideia, os elementos organizados em um ambiente se tornam conteúdos de aprendizagem, oportunizando a construção de significados pelos

estudantes, bem como a organização do espaço como um todo reflete a concepção pedagógica da instituição.

Dentro desta ideia de Forneiro, podemos complementar os estudos de Frago (2001) que salientam que o espaço escolar é construído socialmente, e nesta construção estão presentes elementos próprios que surgem das relações envolvidas dentro dele. É neste ponto que o autor afirma que o espaço não é neutro. Como bem define “(...)o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (FRAGO, 2001, p. 64).

Para exemplificar as ideias dos autores mencionados, o espaço escolar também denota equívocos entre concepção pedagógica documentada e experiência vivida pelos estudantes. Podemos nos referir a escolas que se consideram sociointeracionistas, documentando que a aprendizagem acontece na interação entre pares e o meio cultural que os estudantes estão inseridos, no entanto, diariamente, utilizam carteiras estáticas e enfileiradas. Outro exemplo são escolas que adotam a concepção de alfabetizar dentro da cultura letrada, mas a fazem utilizando silabários e textos descontextualizados expostos no espaço escolar.

Os materiais organizados no espaço revelam concepções pedagógicas das instituições, de modo que ao entrar na escola podemos nos questionar se a criança é a verdadeira protagonista do ambiente e se ele realmente é pensado a partir de sua perspectiva. De acordo com Forneiro:

Se eu considero que as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através das descobertas pessoais; se, além disso, entendo que “os outros” também são uma fonte importante de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização de minha sala de aula: tendo espaços para o trabalho em pequenos grupos, distribuindo o mobiliário e os materiais para que as crianças tenham autonomia e “enchendo” o espaço de materiais que despertem o interesse infantil para manipular, experimentar e descobrir (FORNEIRO, 1998, p. 250).

A este respeito, Forneiro (1998) coloca a importância da escolha e disponibilidade dos materiais didáticos presentes nos espaços escolares, de modo que sejam carregados de significados e intencionalmente escolhidos com objetivos pedagógicos. Desta forma, Forneiro (1998) sugere considerar no planejamento de materiais a serem expostos no espaço: a qualidade física, a durabilidade do material que pode ser manipulado pelas crianças, a qualidade pedagógica, quais

capacidades serão desenvolvidas com aquele tipo de material e a qualidade estética, que se relaciona com a originalidade, criatividade e beleza do material exposto com cores e formas que interessem as crianças. A autora coloca a importância dos materiais estarem ao alcance das crianças, para que possam ser manipulados e experienciados.

Horn (2004), apoiada nas ideias piagetianas, afirma que estar no espaço escolar não garante o desenvolvimento do estudante, é essencial que o mesmo manipule o ambiente espacial, dizendo que “não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente” (HORN, 2004, p. 15).

Retomando as ideias de Forneiro (1998), esta autora considera a escola como espaço privilegiado de acesso à cultura e defende a ideia que todos os espaços escolares, além das quatro paredes da sala de aula, contribuem para a construção de um cenário formador. A autora espanhola ainda enfatiza que espaços públicos fora da escola devem ser pensados também como ambientes formativos.

Ainda sobre a escola como espaço privilegiado de apropriação da cultura, Lima (1989) questiona a formação cultural pelo discurso, pela concentração passiva e pelo estímulo apenas auditivo. A autora é enfática ao dizer que a criança precisa vivenciar no espaço escolar toda expressão cultural de seu povo, sendo um espaço para estimular a curiosidade ao mesmo tempo em que pode ser transformado por sua ação. Critica a distribuição do espaço que impõem a ordem e disciplina sob às necessidades educativas da criança, a exemplo das carteiras enfileiradas, espaços padronizados e materiais imutáveis, que muitas vezes são expostos sob uma perspectiva do adulto, sem a participação das crianças.

Segunda as ideias da arquiteta brasileira, a transformação de um espaço não ocorre somente nas características arquitetônicas, podendo ser transformado pelo modo de pensar o trabalho educativo aliado às exigências e intencionalidades pedagógicas de um grupo. Em consonância com as ideias desta autora, Frago (2001) salienta a importância do papel do professor na configuração desses espaços, transformando-os em possibilidades de aprendizagem.

Dentro desta ideia, Horn (2004) salienta que do mesmo modo que o espaço influencia na apropriação de conhecimentos da cultura de um grupo, ele colabora na sensibilidade estética das crianças: a harmonia das cores, a decoração e objetos.

Utilizando ideias Montessorianas⁹, que ressaltam a importância da criança com o objeto e os sentidos, a autora brasileira enfatiza o ambiente como algo orgânico, que deve convidar a criança a interagir partindo da beleza das cores, do desafio dos objetos, estando sempre em transformação. Portanto, o tempo de exposição dos materiais nos ambientes escolares devem ser flexíveis, de acordo com as necessidades do grupo, a fim de despertar interesses e emoções.

De acordo com Gandini (1999), pesquisadora italiana das escolas de Reggio Emilia¹⁰, o espaço “documenta” e as paredes da escola falam sobre as experiências das pessoas que vivem ali. Além dessa ideia, a autora coloca que o espaço educa e sua organização deve estar condicionada a atender as necessidades das crianças, salientando que os objetos, materiais e estruturas são elementos ativos, dependentes da ação do indivíduo.

Para Forneiro (1998), Gandini (1999), Escolano (2001), Frago (2001) e Kowaltowski (2011) o espaço escolar é visto como educador. Encontramos nos estudos de Escolano (2001) o espaço escola como a materialidade do discurso de uma instituição, sendo um mediador da cultura que proporciona novas experiências e com isso a construção de esquemas cognitivos. Em suas palavras:

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, **como um elemento do currículo invisível ou silencioso** (grifo meu), ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (ESCOLANO, 2001, p. 45).

Seguindo esta ideia do espaço como educador, Kowaltowski (2011), pesquisadora brasileira que tem dado destaque a qualidade do ambiente de ensino, coloca o espaço como um “terceiro educador”, sendo o primeiro o profissional e o segundo o material didático.

Kowaltowski (2011) comenta a pouca importância dada aos aspectos físicos nos estudos relacionados à educação. Diante deste cenário, a autora coloca que ao menos 20% da população frequentam escolas brasileiras e passam horas

⁹ Teorias e práticas idealizadas pela italiana Maria Montessori (1970-1952)

¹⁰ Modelo pedagógico da cidade de Reggio Emilia, situada no norte da Itália.

diariamente nos prédios escolares, e desta forma, se faz urgente pensar a qualidade deste ambiente.

Esta autora salienta a importância da organização de um ambiente de ensino em acordo com os objetivos educacionais. Considerando o aluno como principal usuário do espaço escolar, o ambiente precisa evidenciar as necessidades dos estudantes na organização dos espaços. Este fator mencionado depende dos profissionais envolvidos com o ambiente de ensino, do sistema educacional, da comunidade e da infraestrutura disponível, além de serem associados a fatores econômicos, sociais e culturais. Desta forma, segundo esta autora, aspectos subjetivos influenciam o ambiente de ensino, nos quais destacamos a proposta pedagógica, a gestão escolar, a formação dos professores, o perfil dos discentes, o tamanho da escola, etc.

O material didático, os móveis e equipamentos também são destacados pela autora mencionada como componentes de qualidade do ambiente escolar, pois estes suportam as atividades pedagógicas nos espaços físicos internos e externos, afetando suas funcionalidades. No entanto, Kowaltowski (2011) é enfática ao dizer que as relações estabelecidas dentro do ambiente são as que mais norteiam a qualidade do ambiente escolar.

Como um componente de qualidade, os materiais didáticos devem ser expostos de forma intencional. De acordo com a autora “a criação de um ambiente rico em estímulos com a exposição de material didático deve valorizar o trabalho da comunidade escolar e ampliar os temas abordados nas várias áreas de ensino” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 124).

A rigidez, a monotonia das cores, a falta de manipulação e interação do usuário no ambiente escolar também é criticada pela pesquisadora brasileira, que defende a humanização desse espaço.

Além das ideias mencionadas, Kowaltowski (2011) coloca a influência de acontecimentos históricos na organização dos espaços escolares. Acompanhando valores culturais de cada época, são organizados de acordo com necessidades sociais ou políticas. Como o exemplo do aumento de construção de bibliotecas escolares, mais fortemente defendida entre os anos de 1990 e 2010, devido a demandas sociais de aprendizagem e incentivo à leitura.

Desta forma, podemos conceber o ambiente educativo além da ideia de facilitador das aprendizagens, também como um elemento do currículo, ele educa,

mesmo que de uma forma silenciosa, possibilitando novas experiências aliadas aos conhecimentos das áreas de ensino. O espaço escolar é flexível, em constante transformação, dotado de significados próprios da cultura, em que os que o habitam se apropriam deste espaço deixando suas marcas, ao mesmo tempo em que constroem significados, buscando compreender sua realidade.

2.4. O AMBIENTE ALFABETIZADOR: POR UMA IMERSÃO NA CULTURA ESCRITA DENTRO DA ESCOLA

Um ambiente pode ser definido pelo espaço físico delimitado em que se estabelecem relações e experiências, classificando-se de acordo com sua função para a sociedade e por suas condições. Dessa forma quando falamos de um “ambiente alfabetizador” queremos dizer todo o espaço delimitado com a intencionalidade de imergir estudantes na cultura escrita, em que as relações estabelecidas com a linguagem escrita aconteçam de forma natural e tenham propósitos claros e específicos para colaborar com a aprendizagem inicial da leitura e escrita, contribuindo principalmente para a construção de um comportamento leitor. As autoras Teberosky e Colomer (2003) definem o ambiente alfabetizador como “as condições materiais e sociais em que se desenvolve a alfabetização” (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p.37).

Assim entendemos como ambiente alfabetizador não só a sala de aula com os materiais escolares mais explícitos para o ensino, como livros, alfabeto, calendário, cartazes de atividades, etc., mas sim todo o espaço compartilhado em que a criança circula e interage com textos escritos que tem função social. Para falar de todos os espaços da escola como ambientes alfabetizadores, parte-se do pressuposto que a criança procura ativamente textos escritos que as cercam, de acordo com um objetivo ou uma necessidade imediata em seu cotidiano.

Segundo as ideias de Smith (1999) as crianças buscam compreender o ambiente em sua volta, sempre que este tem sentido, levantando hipóteses sobre os escritos que encontram. As palavras localizadas dentro de um contexto significativo, no universo mais particular da criança, são tão importantes quanto as encontradas dentro de um livro. O autor destaca que as placas, as embalagens, os rótulos, os símbolos publicitários, aumentam a percepção sobre a função da linguagem escrita.

Como bem aponta Teberosky (1989) um texto não demanda extensão,

podendo ser longo ou curto, desde um romance até uma placa de trânsito. A placa escrita “PARE” é um texto, em que se tem uma função comunicativa de prescrever um comportamento. Os textos importam mais no nível do significado do que da extensão.

Quando falamos em destacar a linguagem escrita nos espaços escolares, Smith (1999) aponta diversas maneiras de como isso pode ser possível, como por exemplo, a identificação de salas, banheiros, armários, utilização de cardápio, placas indicativas, cartazes, horários, catálogos, etc., que devem ser organizados na forma que a criança tenha acesso e manipule os materiais escritos com facilidade, bem como as letras precisam estar visíveis para a criança.

Assim, as imagens e as letras tem uma importância especial para as crianças em processo de alfabetização. Curto *et al* (2000) recomendam o uso da letra maiúscula no trabalho com textos, principalmente para as crianças que frequentam a etapa inicial de alfabetização. De acordo com as autoras esse tipo de letra facilita percebê-las e distingui-las uma das outras, além de serem mais fáceis para escrevê-las e visualizá-las. Outro fator que as autoras consideram importante é a maior presença de materiais escritos com letra maiúscula nos espaços extraescolares, fato esse que não leva o estranhamento da criança frente esse tipo de letra no ambiente escolar. Já as imagens auxiliam nas previsões que a criança fará frente o texto, antecipando informações do seu conteúdo.

Cagliari (1999) também destaca a utilização da letra maiúscula no início do processo de alfabetização, pois o tipo de letra maiúscula é mais fácil de visualizar e distinguir na palavra. O autor faz uma crítica ao uso da letra cursiva dizendo neste tipo é mais difícil identificar onde começa e termina o traçado da letra e é enfático ao dizer que “as letras cursivas foram inventadas para o uso de quem já sabe ler e escrever e precisa escrever muito rapidamente. Letra cursiva é ponto de chegada, não ponto de partida” (CAGLIARI, 1999, p. 141).

Outro fator considerado importante sobre a escolha dos materiais escritos está relacionado na utilização de “textos do mundo”, aqueles que circulam socialmente. A escola não deve se limitar a utilizar textos exclusivamente escolares, mas apresentar textos encontrados nas ruas, lojas, supermercados, em espaços culturais, etc. tal como Teberosky e Colomer (2003) recomendam que a utilização de textos autênticos auxilia em dois processos: contextualiza a aprendizagem e, em contrapartida, colabora para a interação da criança com a escrita fora da escola.

Smith (1999) considera a disponibilidade de materiais interessantes e significativos como requisitos básicos para o aprendizado da leitura. Portanto, para tornar o espaço escolar um ambiente alfabetizador é necessário a seleção criteriosa de materiais que efetivem o propósito de tornar toda escola orgânica, dinâmica e estimulante para a criança que está construindo seu comportamento leitor. No entanto, o autor destaca que o problema não é a falta de materiais e sim, às vezes, o excesso, pois encontramos uma diversidade de escritos em nosso cotidiano como livros, jornais, revistas, outdoors, cartazes, panfletos, etc. O problema maior está em selecionar quais materiais e como devem estar presentes no ambiente para que este se torne alfabetizador.

Ao comentar o papel dos materiais escritos disponíveis para auxiliar na apropriação da leitura, o autor salienta que é preciso certo cuidado para não confundir a decoração das paredes, como as letras e palavras isoladas afixadas e folhas impressas como sendo materiais significativos de leitura. Essa cultura tende a dar uma ideia de “ambiente educacional”. O autor comenta que o material escrito só é significativo no ambiente se a criança puder interagir com ele e procurá-lo constantemente com um propósito ou uma necessidade. Um bom exemplo disso é o gênero textual cardápio, em que a criança, a partir de sua necessidade diária e ao interrogar-se sobre as opções disponíveis, busca o texto para verificar as possibilidades de alimentação.

Além disso, baseado nos apontamentos de Smith (1999), cabe ressaltar que quando a palavra está dentro de um contexto significativo, a identificação ocorre de forma mais rápida e previsível. Usando o mesmo exemplo do gênero textual cardápio, a criança ao se deparar com uma palavra iniciada com a sílaba “FE” poderá supor que a palavra é “FEIJÃO”, pois pode relacionar com o início do nome de seu colega “FELIPE”. É nesse contexto que a criança ativará seus conhecimentos prévios e testará hipóteses, buscando construir o significado das mensagens escritas e compreender o texto. A motivação para buscar a compreensão é impulsionada sempre por uma necessidade real, seja para obter uma informação, seguir regras, recordar fatos ou por prazer.

É importante destacar que, sendo a leitura um processo permeado pela decodificação e compreensão, a construção de um ambiente alfabetizador não tem a pretensão de garantir que as crianças se apropriem da linguagem escrita apenas com a exposição de materiais escritos no ambiente, pois Teberosky (1989) aponta

que o papel do professor se faz fundamental nesse processo, além de ser o principal modelo de leitor e escritor na escola, assumindo uma postura de mediador de situações de leitura e escrita.

Em contrapartida, a falta de um ambiente alfabetizador, enriquecido com materiais escritos contextualizados e significativos, implica na elaboração de conhecimentos sobre a linguagem escrita. Conforme aponta Ferreiro (2001):

A simples presença do objeto não garante conhecimento, mas a ausência do objeto garante desconhecimento. Se eu quero que a criança comece a construir conhecimento sobre a língua escrita, esta tem de existir [...] Se proíbo a língua escrita, crio um ambiente escolar no qual a escrita não tem nenhum lugar, ao passo que no ambiente urbano a escrita tem seu lugar. “ (FERREIRO, 2001, p. 148).

Os espaços escolares são compartilhados por toda comunidade escolar, desta forma, as estratégias de organização dos espaços devem priorizar a interação entre o texto e todos os níveis de leitores que frequentam a escola. A este respeito, Teberosky e Colomer (2003) acreditam que as estratégias precisam promover exploração dos textos escritos para obter uma informação de forma autônoma, ou seja, que a criança procure o texto e o compreenda de acordo com o contexto.

Ferreiro (2008) faz uma crítica para a perspectiva do ensino da linguagem escrita da escola tradicional, que indica que a criança só pode ser exposta a um ambiente letrado após a aquisição de habilidades prévias, como o conhecimento do código. Não se colocam escritos direcionados para as crianças pequenas, partindo da falsa ideia que se ainda não leem e escrevem com autonomia, “não sabem nada sobre a escrita”. A autora contraria esta ideia afirmando que cada um constrói suas ideias sobre um objeto de acordo com seu nível, antecipando significados dos materiais escritos a partir de dados do contexto, para posteriormente compreender os dados textuais. A criança não espera um ensino sistematizado para perceber o porquê a escrita é importante, mas ela pode descobrir por si mesma através das experiências no ambiente alfabetizador.

Pretende-se salientar que a diversidade de textos utilizados em situações reais de uso no cotidiano da criança e a frequência deste contato nos espaços escolares podem ser valiosas na construção dos conhecimentos implícitos, ou seja, aqueles que a criança adquire a partir do contato com materiais escritos.

Para explicar a importância dos conhecimentos implícitos na aprendizagem inicial da leitura e escrita recorreremos aos estudos de Maluf e Gombert (2008), pois os autores comentam que os conhecimentos implícitos colaboram para uma leitura proficiente e automatizada, desde que possam evoluir dentro de um contexto de escrita. Ao contrário do conhecimento explícito, referente às capacidades metalinguísticas, aquelas em que a criança passa a refletir conscientemente sobre os aspectos linguísticos, o conhecimento implícito representa todos os comportamentos precoces e espontâneos frente à linguagem. Para os autores:

A aprendizagem implícita é um processo pelo qual os comportamentos se adaptam progressivamente às características do meio com o qual o indivíduo interage, sem que exista um conhecimento explícito dessas características. Em outros termos, o indivíduo que age em um meio estruturado vai progressivamente incorporar a estrutura desse meio em seus comportamentos, sem dar-se conta disso, ou seja, sem controle consciente desse processo (MALUF e GOMBERT, 2008, p. 128).

Conforme a posição dos autores, os conhecimentos implícitos sobre a linguagem escrita são adquiridos na medida em que é estabelecido um contato direto com o meio, em que sua atenção é frequentemente direcionada para os materiais escritos. E ainda apontam que “o motor das aprendizagens implícitas é de natureza frequencial, ou seja, quanto mais manipula a escrita, mais o indivíduo fará aprendizagens implícitas” (MALUF e GOMBERT, 2008, p. 130).

De acordo com os autores cabe ressaltar que as aprendizagens implícitas não se encerram frente ao ensino explícito da linguagem escrita, pelo contrário, os conhecimentos implícitos potencializam e facilitam as reflexões direcionadas sobre a linguagem escrita, como das correspondências entre grafemas e fonemas, conhecimento que as aprendizagens implícitas não conseguem atingir diretamente, mas são essenciais para avançar nessa ideia. Em virtude dos fatos mencionados, a leitura proficiente é decorrente das aprendizagens implícitas acrescidas das aprendizagens explícitas.

A experiência frequente com a linguagem escrita nos espaços escolares auxilia as crianças na previsão e na construção dos conhecimentos explícitos, sistematizados em sala de aula, como a decodificação do escrito e a compreensão, habilidades consideradas fundamentais para a aprendizagem da leitura.

Sendo assim, é possível afirmar que o ambiente alfabetizador atua na construção de conhecimentos implícitos que são essenciais para refletir sobre a

escrita como sistema de representação. Smith (1999) mostra que compreender a função social da escrita e saber que utilizamos o texto para suprir uma necessidade cotidiana, e que são através dos textos que encontramos informações necessárias para a nossa comunicação com o mundo, portanto não são habilidades ensinadas de forma explícita.

Nesse contexto, Teberosky e Colomer (2003) apontam dois tipos de conhecimentos que se desenvolvem no início das experiências com a linguagem escrita: os conhecimentos elaborados pelas crianças, partindo da interação com leitores e materiais escritos e os conhecimentos socialmente transmitidos pelos adultos, que são assimilados por elas.

De acordo com as autoras fazem parte dos conhecimentos elaborados pelas crianças, aqueles que são construídos a partir da interação com o texto, como a função dos nomes, a relação entre escrita e linguagem, o conceito de texto e de palavra. Sobre os conhecimentos transmitidos pelos adultos e assimilados pelas crianças, cabe destacar o domínio das convenções do material impresso, a identificação dos materiais escritos e suas funções.

Para Teberosky e Colomer (2003) os dois conhecimentos acontecem antes e durante o ensino escolar, começando no meio familiar e urbano e ampliando a partir do ensino convencional. Afirmam que “ambos os conhecimentos (...) parecem estar influenciados pelas condições do ambiente, desenvolvendo-se melhor se o **ambiente alfabetizador** é rico em materiais escritos e em interações e práticas de leitura” (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 18, grifo das autoras)

Conforme apontam os estudos de Ferreiro (2008), partimos do pressuposto que a criança que cresce em um meio letrado, em que participa de situações nas quais percebe o quanto a leitura é importante, por exemplo – quando participa da construção de uma lista de supermercado, ou quando veem adultos lendo histórias, bilhetes, revistas, quando observam as placas e letreiros nas ruas e veem os adultos procurando-as em função de uma necessidade, quando recebem convites de aniversários e festas, quando frequentam restaurantes e fazem a leitura de um cardápio, e hoje mais fortemente mediadas pelas tecnologias, quando acessam à internet e jogos eletrônicos, utilizando tablets, notebooks, celulares e video games, etc. - tem maior facilidade em consolidar os conhecimentos aprendidos no ensino explícito.

Ferreiro (2008) e Ferreiro e Teberosky (1999), levantam a ideia que quando a escola considera que todas as crianças tem o mesmo acesso ao mundo letrado, discrimina as crianças que não tiveram a mesma oportunidade de participar nas atividades de cultura escrita, em função de pertencer a uma classe social mais desfavorecida.

O ensino sistemático da leitura e escrita, tradicionalmente realizado na perspectiva da aquisição de uma técnica, torna a aprendizagem dessas habilidades algo difícil e distante das crianças que não tem em sua bagagem a compreensão sobre a função da escrita em suas vidas. Desta forma, as autoras destacam que é fundamental que a escola considere a diversidade existente entre os estudantes, compreendendo que a aprendizagem da linguagem escrita é uma construção pessoal e torne possível o acesso à leitura significativa, especialmente para aquelas crianças que não tiveram a oportunidade de interagir com esse objeto social fora da escola. Conforme aponta Ferreiro (2008):

Quando as crianças tem em suas casas outros materiais de leitura, não é tão grave que na escola se use um único texto. Torna-se grave precisamente quando o ambiente escolar é praticamente o único ambiente alfabetizador existente.” (FERREIRO, 2008, p. 33).

As pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999), Jolibert (2006) compartilham a ideia de que todas as crianças tem condições de aprender a ler e escrever. Teberosky e Colomer (2003) acrescentam que todas as crianças passam pelo mesmo processo de construção de hipóteses da língua escrita, apresentando certa regularidade, o que faz uma criança avançar ou não na construção desse conhecimento resulta da interação com leitores e com os materiais escritos. Dado o exposto, a escola tem a responsabilidade de assegurar este direito de aprendizagem da leitura e escrita com qualidade e equidade. Jolibert (2006) sintetiza formas de reestruturar as estratégias para que isso se efetive, dentre elas destacamos:

- Vivenciar um **clima cálido**, acolhedor para suas próprias experiências, sua cultura, sua linguagem [...]. **Um meio estimulante** feito de expectativas positivas e intercâmbios sociais. E isso tanto em termos de escola como um todo quanto da sala de aula.
- **Experimentar situações de aprendizagem que sejam também situações de vida** [...]
- Encontrar **textos autênticos, de todos os tipos**, que sirvam para alguma finalidade: materiais múltiplos, estimulantes e variados, que correspondam a diversidade de seus desejos, de suas necessidades, de seus projetos” (JOLIBERT, 2006, p. 180, grifo da autora)

Neste contexto explicitado pela autora (2006), a escola tem a responsabilidade de oferecer nos ambientes escolares vivências significativas com textos autênticos, tais como circulam na sociedade, para os que não tiverem oportunidade de vivenciar a escrita fora do ambiente escolar. É nesta experiência com o ambiente alfabetizador que as crianças construirão sua bagagem para assimilar outros materiais escritos que encontrarem, facilitando o processo de predição e compreensão, habilidades essenciais para um ensino explícito. Quando a professora em sala realizar uma lista de brinquedos, a criança que já observou uma lista de brinquedos do ambiente escolar elabora associações e inferências com mais facilidade, transpondo um conhecimento que adquiriu em outra situação, já sabendo algumas características do gênero lista, como a escrita de nomes definidos em ordem.

A este respeito, Jolibert (2006) comenta que quando um fenômeno é observado frequentemente, a criança que está construindo suas ideias a respeito de um objeto, percebe que a estrutura se mantém, fornecendo apoio para aprendizagens futuras.

A intenção em tornar a escola como um ambiente alfabetizador consiste em oferecer às crianças a maior possibilidade de interação com a linguagem escrita em seus espaços. Para a criança, que busca ativamente compreender o mundo ao seu redor, os estímulos externos do ambiente provocam a confrontação de hipóteses internas, criando o que Ferreiro e Teberosky (1999) chamam de “conflito cognitivo”, quando a presença do objeto cultural escrita modifica seus esquemas de conhecimentos anteriores, proporcionando o desenvolvimento de novas habilidades relacionadas à leitura.

Dado o exposto dos referidos teóricos, entendemos a escrita como um objeto cultural, presente na sociedade em forma de textos que desempenham uma diversidade de funções. Deste modo, é fundamental oferecer condições adequadas para que muitos atos sociais de leitura também sejam realizados dentro da escola, tornando-a uma tarefa cotidiana. Quando nos referimos estar “dentro” da escola, isso não significa centralizar os materiais escritos na sala de aula e na biblioteca, se faz necessário presenciar a cultura escrita nos diversos espaços que a escola é composta, tais como parques, pátio, corredores, horta, banheiros, refeitórios,

canchas esportivas, etc., todos estes espaços se tornam potencialmente educativos para a construção de um comportamento leitor.

2.5. APRESENTANDO O OBJETO ESCRITO NO ESPAÇO ESCOLAR: BREVES CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN E DA SEMIÓTICA

2.5.1. Contribuições do Design

Utilizando de fundamentos da área do Design, embasamo-nos nas ideias do designer brasileiro João Gomes Filho (2009) para compreender como um material escrito pode ser apresentado no espaço escolar priorizando a compreensão do conteúdo de maneira rápida, clara e objetiva, buscando entender como a informação pode ser facilmente transmitida através das formas que criamos.

Gomes Filho (2009) nos apresenta os princípios da Gestalt, termo alemão que significa “forma”, sendo um campo de estudo da psicologia que pesquisa a percepção das formas. O autor comenta que esta concepção teórica defende que, quando percebemos um objeto – definido como “qualquer coisa visível, qualquer manifestação visual concreta passível de ser lida, analisada e interpretável formalmente” (GOMES FILHO, 2009, p. 25) -, o nosso cérebro não capta suas pontos isolados, mas as relações entre as partes, que possuem dependências umas com as outras, sendo consequência de uma sensação global. Desta forma, o nosso sistema nervoso se autorregula e procura organizar as formas visuais, integrando-as, estabelecendo também relações com informações já vivenciadas. De acordo com esta teoria, esse processo não é arbitrário.

A este respeito, o autor comenta sobre algumas leis da Gestalt que auxiliam a planejar uma boa forma do objeto para melhor assimilação. Destacamos neste trabalho a pregnância da forma, que é uma das leis mais importantes da Gestalt. Filho (2009) afirma que:

“um objeto com alta pregnância é um objeto que tende espontaneamente para uma estrutura mais simples, mais equilibrada, mais homogênea e mais regular. Apresenta um máximo de harmonia, unificação, clareza formal e um mínimo de complicação visual na organização da suas partes ou unidades compositivas” (FILHO, 2009, p. 36)

Para uma forma ter maior pregnância, ou seja, como se pode ler a imagem e interpretá-la facilmente, é preciso eleger uma organização visual do objeto de forma clara, priorizando a simplicidade. Isso inclui refletir sobre o contraste entre cores de fundo e cores do texto, pois este fator influencia a leitura do texto, como podemos ver no exemplo abaixo, em que a palavra “alfabetização” encontra-se em dois retângulos com cores diferentes:



Maior pregnância



Menor pregnância

O primeiro retângulo tem alta pregnância, pois a palavra “alfabetização” é facilmente visualizada pelo contraste das cores preta e branca, ao passo que no segundo retângulo, com o fundo amarelo e letra de cor branca tem baixa pregnância.

O mesmo acontece para o estilo de letra escolhido para um texto, como podemos observar nos retângulos seguintes que apresentam um texto com maior e menor pregnância respectivamente.



Maior pregnância



Menor pregnância

Tomando por base esses aspectos relacionados a pregnância, explicados por Filho (2009), constata-se que para maior percepção das letras no espaço para as crianças no início do processo de alfabetização o ideal seria expor as letras dos textos na letra tipo maiúscula e sem serifa, ou seja, sem traços e prolongamentos no final das hastes. A diferença de letras sem e com serifa pode ser visto no exemplo a seguir da letra A:



sem serifa



com serifa

Filho (2009) também nos chama atenção para a importância da cor na percepção dos objetos, pois ela se relaciona diretamente às emoções. Segundo o autor “por ter um significado universalmente compartilhado por meio da experiência, a cor pode constituir em uma linguagem e transmitir significados” (FILHO, 2009, p. 65).

Dentro desta perspectiva, as partes semelhantes e repetidas dos elementos que constituem um objeto, como as cores, formas, tamanhos, colaboram para que ele seja percebido facilmente, sendo agrupados e constituídos em uma unidade, colaborando para construir uma identidade visual, facilitando a interpretação do material.

Portanto, a partir das ideias do design esboçadas neste estudo, é preciso pensar sobre esses aspectos na produção dos materiais escritos para serem expostos no espaço escolar, visto que se forem considerados se tem como consequência maior facilidade de percepção, bem como maior compreensão e rapidez de leitura.

2.5.2. Contribuições da Semiótica: definição de signo

A semiótica é uma teoria que estuda o funcionamento do pensamento ao interpretar representações com função comunicativa no ambiente, sendo essas representações chamadas de signos. Teixeira Coelho Netto (1980) partindo dos estudos de Pierce¹¹, que define o signo como:

[...]tudo aquilo que representa outra coisa, ou melhor, na descrição de Charles S. Pierce, é algo que *está no lugar de outra coisa*. Compreende-se que sem o signo a comunicação seria praticamente inviável, pois pressuporia a manipulação, a todo instante, dos próprios objetos sobre os quais incidiria o discurso. Em seu caráter de substituto do objeto visado, o signo propõe-se assim como uma medida de economia comunicativa. (TEIXEIRA COELHO NETTO, 1980, p.20).

Nessa perspectiva, Teixeira Coelho Netto (1980) afirma que o signo é composto por um significante e um significado, sendo respectivamente a parte material do signo (escrita, desenho, som, traços, etc.) e o conceito veiculado que exprime uma imagem mental. Como exemplo, uma placa de trânsito “Não estacione”

¹¹ Charles Sanders Pierce (1839-1914) – Norte-americano

com a letra E, acompanhada de um círculo vermelho com um traço na diagonal, sua parte material, exprime um significado de “proibido estacionar nesta rua”.

Este autor explica que o valor do signo - ou seja, seu conceito - depende da situação vivenciada, dos hábitos e da cultura de um determinado grupo social. A interpretação do signo ocorre numa relação triádica entre signo, objeto e interpretante. Entende-se aqui como interpretante a imagem mental que é produzida no receptor em função do signo apresentado, e por objeto a coisa representada pelo signo.

Os signos podem ser divididos em ícone, índice e símbolo. Teixeira Coelho Netto (1980) define como ícone todo signo que representa de forma semelhante um objeto, como exemplo, uma figura de uma mulher para representar um espaço utilizado só por mulheres, como uma figura de uma mulher na porta de um banheiro feminino. Já o índice é um signo que se refere ao objeto em virtude de uma causa e efeito, por exemplo, uma seta é um índice para qual caminho seguir, uma fumaça é índice de fogo. O símbolo é definido como um signo que exprime uma “associação de ideias produzidas por uma convenção” (NETTO, 1980, p.58), a exemplo da bandeira de um país, que representa graficamente uma nação, um território, de maneira oficial.

A este respeito, nos reportamos aos estudos de Landsmann (2003), em que a autora afirma que o significado de um símbolo só pode ser atribuído se o sujeito o interpretar, sendo variável a atribuição de significados. Esta afirmação implica na relação entre símbolo e conhecimentos prévios do receptor e de significados compartilhados. Para a autora sem representação interna não existe representação simbólica.

2.6. DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM O TRABALHO PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: PRESSUPOSTOS E PERSPECTIVAS DE UM AMBIENTE ALFABETIZADOR E DO TRABALHO INICIAL COM A ALFABETIZAÇÃO

Os documentos oficiais nos apresentam os pressupostos e perspectivas do funcionamento de uma organização escolar. Busca-se a presença do tema ambiente alfabetizador e fundamentos relacionados ao trabalho inicial com a alfabetização nos

documentos oficiais que orientam o trabalho das escolas municipais de Curitiba.

Foram selecionados os documentos oficiais descritos abaixo:

- Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa (2000) – PCN
- Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba (2016)
- Parâmetros e Indicadores de Qualidade para as Escolas Municipais de Curitiba (2016)

No quadro 1 estão separados as ideias relacionadas à temática pesquisada por documento, em ordem cronológica:

QUADRO 1: LEVANTAMENTO SOBRE O TEMA AMBIENTE ALFABETIZADOR E ALFABETIZAÇÃO INICIAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

| Documento | Temáticas relacionadas ao ambiente alfabetizador e fundamentos relacionados ao trabalho inicial com a alfabetização |
|---|---|
| Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 2000) | <p>Criado em 1998 pelo Governo Federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam metas e orientam o trabalho pedagógico com a finalidade de aprimorar a qualidade da educação ofertada, sendo um apoio para as discussões pedagógicas. O Volume 2, correspondente aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, tem como perspectiva geral que o domínio da língua oral e escrita assegura uma participação efetiva do indivíduo na sociedade, que utiliza diferentes formas de comunicar-se e de relacionar-se com o mundo. Visto isso, a escola assume a responsabilidade de inserir as crianças no mundo linguístico.</p> <p>O documento defende fortemente que o ensino da língua deve priorizar a diversidade de textos existentes nas diversas esferas sociais, sendo autênticos e em acordo com as necessidades e interesses dos estudantes. Diante desta ideia, se faz necessário utilizar textos em situações do cotidiano, priorizando a busca de informação, que se insere dentro de um contexto comunicativo em que se usa a língua nas práticas sociais. Neste sentido, o documento buscou superar a ideia de memorizar textos, letras e sílabas descontextualizadas, de forma aditiva, como metodologia de ensino.</p> <p>Visando a participação do indivíduo em uma sociedade letrada, o texto a ser trabalhado na escola deve ser de qualidade, definindo-se por sua função comunicativa e não pela extensão.</p> <p>O PCN de Língua Portuguesa enfatiza a ideia da responsabilidade da escola em proporcionar o acesso a bons materiais de leitura, práticas de leitura e modelos de leitores, especialmente para as crianças que tem a escola como única oportunidade de interagir com materiais escritos. A escola também tem o papel de revisar as produções quando há leitores para um texto, bem como selecionar materiais impressos priorizando a qualidade.</p> <p>Para as crianças que iniciam o processo de alfabetização orienta-se a utilização de textos como se já soubesse ler com autonomia, apoiando-se em indícios e elementos como fotos, desenhos, ilustrações, etc. para que o estudante compreenda o significado.</p> <p>Com relação ao ambiente de ensino o documento defende que o espaço precisa assegurar o acesso aos materiais para desenvolver o interesse pela leitura, em questões físicas, quanto pedagógicas, como a disposição do mobiliário e a qualidade do material.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Diretrizes Curriculares do município de Curitiba (CURITIBA, 2016a; 2016b)</p> | <p>As Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba enfatizam a ideia de que é preciso envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita, para além da decodificação e codificação, colocando a Alfabetização e o Letramento como conceitos indissociáveis, simultâneos e interdependentes, sendo a Alfabetização o domínio da escrita alfabética e o Letramento os comportamentos e habilidades frente a práticas sociais e leitura e escrita.</p> <p>Assume uma postura interacionista de linguagem, defendendo que a língua deve ser utilizada em situações comunicativas. Enfatiza o papel central da diversidade de textos no trabalho pedagógico da Língua Portuguesa, textos estes que devem ser aqueles que circulam socialmente.</p> <p>A leitura é entendida como a relação entre leitores e o texto, que não acontece simplesmente pelo ato de decifrar, mas sim pelas estratégias que o leitor utiliza frente ao material escrito como a predição, seleção, conhecimento prévio, associados aos conhecimentos linguísticos para decifrar o escrito.</p> <p>Neste documento encontramos uma visibilidade aos gêneros textuais digitais como estratégias de ensino, visto as novas formas sociais de veiculação de informação e interação entre as pessoas.</p> <p>Com relação à temática ambiente, encontramos no documento a importância da organização do espaço físico considerando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes e visando flexibilizar o trabalho educativo. O documento salienta o espaço como elemento do currículo, não sendo neutro, pois reflete as concepções da instituição.</p> <p>A ampliação do território educativo é destacada no documento, que traz a ideia de expandir o uso dos espaços no entorno escolar, colocando que esses espaços sociais são potencialmente educativos e devem ser aliados no processo de ensino e aprendizagem.</p> |
| <p>Parâmetros e Indicadores de Qualidade para as escolas municipais de Curitiba (CURITIBA, 2016c)</p> | <p>A Rede Municipal de Educação de Curitiba implementou em 2014 um instrumento de Avaliação Institucional no Ensino Fundamental, denominado Parâmetros e Indicadores de Qualidade, analisando juntamente com a comunidade escolar as instituições educativas municipais, visando promover uma educação de qualidade para todos. Os critérios construídos neste documento foram fundamentados nos Indicadores da Qualidade na Educação do MEC de 2004, na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e nos princípios do ensino fundamental de Curitiba presente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.</p> <p>Um dos eixos da Avaliação Institucional é dedicado à “Leitura”. O documento salienta a importância da interação entre texto e leitor, dos elementos textuais e dos conhecimentos prévios do estudante, entendendo que a leitura tem diferentes finalidades.</p> <p>Destaca-se neste eixo o trabalho com a diversidade de gêneros textuais, com a literatura, com momentos planejados de leitura e a leitura por fruição, enfatizando a leitura como ação compartilhada por toda comunidade escolar.</p> <p>Para essas ações se tornarem possíveis, se faz necessário oportunizar aos estudantes um acervo diversificado, práticas de leitura e acesso ao material por toda comunidade escolar.</p> <p>Outro eixo destacado é o “Ambiente Educativo”. O documento considera o espaço além da sua materialidade física, sendo um conjunto que abrange o físico e as relações estabelecidas nele. Considerando o espaço como um elemento curricular, também se enfatiza aqui a ideia de que o ambiente deve traduzir as concepções defendidas no Projeto Político Pedagógico da instituição.</p> <p>Orienta-se no documento que o ambiente escolar deve</p> |

| | |
|--|---|
| | atender alguns critérios como evitar estereótipos e desenhos padronizados. Essa ideia é defendida argumentando que o uso desse material desvaloriza a cultura, inibe o processo criador e retira o protagonismo infantil. Outros critérios deste eixo que destacamos são: construir espaços sinalizados e identificados, paredes e corredores com produções das crianças, materiais expostos ao alcance visual de todas as crianças, organização de espaços externos visando promover desafios e descobertas, materiais exposto adequados à faixa etária, biblioteca aconchegante, trabalho em pequenos grupos e ambiente flexível. |
|--|---|

FONTE: BRASIL (2000); CURITIBA, (2016a, 2016b, 2016c).

2.6. REVISÃO DE SISTEMÁTICA: LEVANTAMENTO DE ESTUDOS NACIONAIS RELACIONADOS AO TEMA DA PESQUISA

Para averiguar os últimos estudos nacionais relacionados ao tema da pesquisa buscaram-se artigos publicados entre 2011 e 2016, nas bases de dados CAPES¹² (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), Scielo¹³ (*The Scientific Electronic Library Online*), BVS¹⁴ (Biblioteca Virtual em Saúde) e a PEPSIC¹⁵ (Periódicos Eletrônicos em Psicologia) que abordavam o tema “leitura” e “alfabetização” em seus resumos. Inicialmente as palavras-chave escolhidas foram “ambiente alfabetizador” e “leitura”, “ambiente educativo” e “leitura”, “ambiente escolar” e “leitura”, “leitura e escola” e “ambiente escolar”, no entanto com a combinação destes descritores não foram encontrados artigos relacionados ao tema da pesquisa. Para a palavra-chave “ambiente alfabetizador” não há artigos que a contenham em seus resumos e títulos.

Após a definição dos descritores “leitura” e “alfabetização”, ambos foram inseridos nas bases citadas. Feito o refinamento dos trabalhos publicados nos últimos cinco anos, selecionaram-se, baseados na leitura dos resumos, o total de dez artigos de interesse para a pesquisa, conforme apresentado na tabela 4.

¹² <http://www.periodicos.capes.gov.br/> - Acesso em outubro de 2016

¹³ <http://www.scielo.br/> - Acesso em outubro de 2016

¹⁴ <http://bvsalud.org/> - Acesso em outubro de 2016

¹⁵ <http://pepsic.bvsalud.org/> - Acesso em outubro de 2016

TABELA 1 - LEVANTAMENTO DE ESTUDOS NACIONAIS RELACIONADOS AO TEMA DA PESQUISA (2011-2016)

| Plataforma | artigos encontrados nos últimos cinco anos com as palavras-chave “leitura” e “alfabetização” | seleção de artigos de interesse para a pesquisa |
|-------------------|---|--|
| Capes | 135 | 6 |
| Scielo | 43 | 3 |
| Bvs | 58 | 1 |
| Pepsic | 14 | 0 |
| | total: 236 | total: 10 |

FONTE: CAPES, SCIELO, BVS E PEPSIC – acesso outubro de 2016

A tabela mostra que foram encontrados o total de 236 artigos com as palavras-chave “leitura” e “alfabetização”, destes 10 foram selecionados como artigos de interesse para a pesquisadora.

Dentre os dez artigos relacionados com a pesquisa, dois se repetiram nas bases de dados consultadas, reduzindo o número para oito artigos. Após a leitura dos artigos, seis foram considerados relevantes, pois se aproximam do tema em estudo, considerando como critérios de validade abordar a leitura de textos como foco de aprendizagem da cultura escrita, e por terem como participantes crianças de 1º ano, dos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudos foram agrupados no quadro 2, colocando em destaque: autor, local de produção, ano, título e palavras-chave :

QUADRO 2 -INFORMAÇÕES GERAIS DOS ARTIGOS RELEVANTES PARA A PESQUISA

| Autor | Ano | Título | Palavras – chave |
|--|------------|---|--|
| Idméia Semeguini-Siqueira (São Paulo) | 2011 | “Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos” | Crianças de 6 anos; Oralidade, Leitura e escrita; Letramento emergente; Alfabetização; Pesquisa-ação |
| Ana Carolina Perrusi Brandão; Telma Ferraz Leal; Barbara Elyzabeth Souza Nascimento (Pernambuco) | 2013 | “Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente” | Ensino da compreensão; Conversa sobre textos; Leitura; Alfabetização |
| Doris Pires Vargas Bolzan; Eliane Aparecida Galvão dos Santos; Ana Carla Hollweg Powaczuk (Rio Grande do Sul) | 2013 | “Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola” | Alfabetização; Cultura escrita; Atividades diversificadas |

| Autor | Ano | Título | Palavras – chave |
|---|------------|---|--|
| Angela Vidal Gonçalves (Rio de Janeiro) | 2013 | “Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da língua escrita” | Alfabetização; Processo de Aprendizagem da leitura e escrita; Olhares das crianças |
| Cristiane Lumertz Klein Domingues; Sintia Lucia Faé Ebert (Rio Grande do Sul) | 2013 | “A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico” | Infância; Brincar; Linguagem; Jogo; Lúdico |
| Kaline Jurema Jambeiro Rocha; Maria Taciana de Almeida Barros (Pernambuco) | 2014 | “Relações entre conhecimento de crianças sobre textos e práticas de letramento/alfabetização” | Letramento; Alfabetização; Escolarização; Portadores de Texto e gêneros textuais |

FONTE: CAPES, SCIELO, BVS e PEPSIC – Acesso outubro de 2016

De acordo com o quadro, foram selecionados seis artigos relevantes, colocados em ordem cronológica. Destacam-se os estados que os estudos foram realizados.

2.6.1. Descrição dos artigos relevantes

De acordo com o estudo realizado por Rocha e Barros (2014) intitulado “Relações entre conhecimento de crianças sobre textos e práticas de letramento e alfabetização” há uma preocupação crescente em proporcionar atividades de leitura e escrita para além da decodificação e codificação, dentro de uma perspectiva de alfabetizar letrando. Este estudo teve como um dos embasamentos teóricos as ideias de Magda Soares e buscou identificar o nível de letramento de crianças que frequentam o 1º ano em uma escola municipal através da análise de práticas escolares e de entrevistas com crianças a fim de investigar os conhecimentos sobre os portadores de textos e de gêneros textuais.

O estudo se apoia na ideia de que para ter um comportamento leitor é preciso estimular a habilidade de construir o significado do texto com as crianças, considerando os conhecimentos prévios e os aspectos e informações do texto, sendo que o ensino da língua escrita deve acontecer em contextos reais do qual o sujeito é parte construtiva. Uma discussão interessante que o estudo levanta são os domínios necessários para se tornar alfabetizado e letrado: dominar as relações grafofonicas, construir o significado da escrita e a compreensão da função da língua escrita e seus usos. Desta forma se torna importante a frequência do texto no contexto escolar. As autoras ainda apontam que nas pesquisas atuais a ênfase é nas relações grafofonicas.

Na pesquisa de Rocha e Barros (2014), as entrevistas com as crianças revelaram que a maioria identifica portadores de textos, mas pouco compreendem seu conteúdo e função. As observações das práticas em sala de aula apontaram que professores trazem portadores nas aulas, mas não refletem sobre eles com as crianças. Dentro da perspectiva das autoras, fazer reflexões sobre os portadores de texto contribui para o letramento, apontando que as práticas na alfabetização devem priorizar os processos de decodificação e codificação em conjunto com a busca de significado e interpretação do texto.

Outra pesquisa relevante foi de Gonçalves (2013) intitulada “Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita”. A pesquisa teve como objetivo conhecer o que as crianças pensam sobre o processo de alfabetização, antes e depois de serem alfabetizadas. Contou com entrevistas de crianças que frequentavam o 1º ano do ensino fundamental e teve como suporte teórico as ideias de Bakhtin e Vygotsky, baseada no pressuposto de que a aprendizagem da escrita é um sistema complexo de significação.

Um aspecto que foi considerado significativo desta pesquisa foi ouvir as ideias das crianças sobre a função da aprendizagem da leitura e escrita através de entrevistas. Constatou-se com este instrumento, que valores ideológicos do mundo adulto estão presentes nas respostas das crianças, como aprender a ler e a escrever “para trabalhar” e “para ganhar dinheiro”. Para a maioria, obter esse conhecimento os qualifica de alguma maneira, e uma menor parcela acredita que este aprendizado os ajudará na escola e na vida, relatando a função da escrita para o cotidiano. Outro apontamento da autora é o fator emocional demonstrado pelas crianças relacionado ao aprendizado da leitura e escrita, que proporciona uma satisfação nos estudantes.

No quesito “como se aprende a ler” a maioria dos estudantes apontaram elementos linguísticos, e uma menor parcela apontou processos atitudinais e comportamentais (estudar, prestar atenção, se esforçar, etc.) e apenas uma criança relatou uma prática de leitura, como ler um livro.

A autora também realizou entrevistas com as professoras das crianças entrevistadas, a fim de analisar suas práticas de ensino da linguagem escrita. Estas entrevistas revelaram que as práticas eram baseadas na abordagem do texto como unidade de linguagem, somente depois de um percurso metodológico do ensino de letras, sílabas e palavras, o que levaram a pesquisadora a relacionar com o porquê

as crianças relataram que as atividades que fizeram com letras, sílabas e palavras não eram uma leitura propriamente dita, mas que proporcionarão aprender a ler e escrever futuramente.

Outra pesquisa realizada com estudantes do 1º ano do ensino fundamental é proposta por Brandão *et al.* (2013) denominada “Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente”. O estudo tem como pressuposto o sociointeracionismo e o letramento, analisando duas práticas em sala de aula com o gênero reportagem e como as professoras fazem a mediação entre o texto e os estudantes.

Neste trabalho há uma crítica aos modelos tradicionais de ensino da leitura e escrita que se fundamentam na sequência fixa partindo de unidades menores para o ensino da linguagem escrita, sendo a compreensão trabalhada apenas depois da leitura autônoma. Em seus argumentos, as autoras enfatizam que nas salas de alfabetização o contato com textos de qualidade devem ser prioridade, juntamente com práticas sobre o sistema alfabético da escrita. As autoras afirmam que para a compreensão dos textos é fundamental o debate entre pares.

As autoras criaram uma sequência didática em conjunto com as professoras e posteriormente analisaram duas práticas em sala do 1º ano do ensino fundamental tendo os mesmos textos como base. Nos dois casos analisados ficou evidente a diferença entre uma proposta centrada na compreensão do texto e a outra que não tinha claramente este objetivo. A proposta que era mais centrada na compreensão considerou o papel ativo dos estudantes perante o texto, pois valorizou os conhecimentos prévios e as inferências que fizeram durante a leitura. As autoras explicitam a complexidade envolvida nas atividades de compreensão de texto, que devem ir além de extrair informações, mas de produzir sentidos. Citando Ferreiro e Teberosky, afirmam que as crianças ao conversarem sobre um texto demonstram pensar sobre a língua muito antes de aprender a ler e escrever propriamente. Brandão *et al.* (2013) concluem que é necessário uma discussão mais profunda nos cursos de formação sobre a prática em estimular a compreensão de textos.

Bolzan *et al.* (2013) discutem sobre o aprendizado da leitura e escrita a partir do contato com a cultura escrita, destacando a importância do protagonismo dos estudantes. Partem da crítica a um modelo rígido de educação escolar que não consideram a diversidade de culturas existentes e que distanciam o saber escolar das vivências dos estudantes. As autoras salientam a falta de protagonismo

pedagógico do professor de sala de aula, decorrente das formações mais prescritivas, centrada nas reproduções de modelos, excluindo toda a diversidade existente no meio escolar. Desta forma, se faz necessária uma política que garanta a reflexão sobre as práticas de alfabetização.

Partem do pressuposto que o conhecimento é gerado pelas relações que o sujeito estabelece com o meio e como lhe atribui significado. Sendo assim, é inadequado acreditar que o sujeito aprenderá reproduzindo modelos. A partir dos estudos do Grupo de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas: ensino básico e superior – GPFOPE, as autoras afirmam que os estudantes tem maior sucesso na aprendizagem da leitura e escrita quando se assumem como protagonistas desses conhecimentos, que são gerados pela utilização de atividades significativas dentro e fora do sistema escolar. As pesquisas indicam que as crianças precisam vivenciar espaço onde se assumam como protagonistas, como leitores e escritores, respondendo desafios do cotidiano e estabelecendo um contato direto com uma diversidade de textos. Esta vivência precisa se dar de forma natural e o professor tem o papel de aproximar a cultura local da cultura global no ensino da língua escrita.

As autoras enfatizam a importância de estratégias diversificadas em forma de circuitos com atividades lúdicas de jogos e brincadeiras, nas quais os estudantes assumem uma postura mais cooperativa, de tomada de decisões e de troca de informações, para contribuir com a aprendizagem inicial da leitura e escrita.

Através de um estudo de caráter bibliográfico, Domingues e Ebert (2013) discutem no artigo denominado “A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico” a importância do estímulo dos gêneros textuais diversos e da ludicidade na alfabetização inicial, colocando ênfase nos gêneros como ponte entre práticas sociais com as práticas escolares, especialmente na produção de textos. As autoras destacam a Lei nº: 11.274 de 2006 que determinou o ensino de 9 anos e o ingresso mais cedo da criança no ensino fundamental. Desta forma, um ponto de atenção são as modificações dos espaços escolares e metodologias centradas no lúdico para atender as crianças na alfabetização inicial.

De acordo com as autoras, é no brincar que acontecem aprendizagens significativas e estas devem ser contempladas dentro de um ambiente alfabetizador. As autoras entendem que ambiente alfabetizador não é só dentro da sala de aula, mas os diversos espaços da escola. Dentro desta concepção, no ambiente

alfabetizador é possível brincar e aprender se os recursos são selecionados criteriosamente com materiais que atendam as necessidades da aprendizagem inicial da leitura e escrita.

Novamente encontramos críticas aos métodos tradicionais de ensino da linguagem escrita. O ambiente escolar nesta concepção, especialmente a sala de aula, é visto como uma “linha de montagem” e os textos eram trabalhados de forma fragmentada, primeiros as letras, as sílabas, as frases, etc. As autoras chamam a atenção para a alfabetização como uma “imersão do indivíduo na cultura escrita do mundo” e não uma técnica, para além da decodificação e codificação. Apoiam-se na perspectiva do Letramento de Magda Soares e explicam que é preciso apresentar à criança diversos textos do mundo, sendo eles os principais materiais pedagógicos do professor. Dentro desta ideia, quanto mais diversificados os textos, maior é o índice de letramento. Apontam ainda que, com a elaboração do PCN de Língua Portuguesa em 1997, houve um movimento do ensino da linguagem escrita através dos gêneros textuais.

Por fim, as autoras colocam que o trabalho com a alfabetização também pode ser contemplado nos espaços escolares e nas brincadeiras, acontecendo de forma natural e que cabe ao educador organizar os espaços para que auxiliem neste processo de aquisição do nível alfabético de escrita.

O último artigo de interesse para a pesquisa é de autoria de Semeghini-Siqueira (2011) intitulado de “Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos”. A pesquisa teve como objetivo apresentar soluções para atender crianças de 6 anos do ensino fundamental a partir de propostas de oralidade, escrita e leitura, buscando refletir sobre o letramento emergente, ou seja, os comportamentos de leitura e escrita anteriores a alfabetização propriamente dita.

A autora aponta que o processo de alfabetização está diretamente ligado ao ato de ler e compreender. Para entender as implicações neste processo se apoia nas teorias de aprendizagem principalmente da psicologia e da neurociência. Na perspectiva da neurociência, aprender gera uma integração de áreas cerebrais que se adaptam às situações externas e modificam-se. A ideia que preside é que quanto mais experiências desafiadoras com o meio e a exposição em um mundo letrado, mais modificações ocorrem nas estruturas do cérebro levando à aprendizagem

deste conhecimento. A falta da experiência de um mundo letrado leva a pouca atividade neuronal tornando a aprendizagem da linguagem escrita uma dificuldade.

Apoiando-se em Vygotsky, Del Nero, Damasio e Ryle a autora cita a importância das experiências motivadoras para desenvolver conhecimentos, baseadas em interesses, necessidades e emoções, explicando que a aprendizagem acontece na integração entre cognição, emoção e vontade. Sendo assim, a sala de aula deve ser um ambiente desafiador, estimulando a emoção e a vontade como motores do pensamento.

Dentro deste cenário, a leitura ganha destaque como um processo ativo, em que o sujeito constrói e reconstrói sentidos para um texto. A necessidade de focalizar o aprendizado da leitura na pesquisa está ligada a ideia de nutrir a mente/cérebro a partir da exposição de um ambiente letrado com diferentes recursos materiais, com vivências que se aproximam das crianças de um meio social mais favorecido e que tem mais oportunidade de contato com a escrita fora da escola.

A autora realizou uma pesquisa-ação juntamente com graduandos em pedagogia e com professores alfabetizadores para verificar os encaminhamentos de atividades sobre a linguagem escrita, realizando também avaliações diagnósticas dos estudantes antes e depois das intervenções, focalizando a aprendizagem da leitura no acolhimento de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos. Os achados da pesquisa mostram que o letramento emergente é um fator determinante no progresso dos estudantes em processo de alfabetização.

A revisão de artigos recentes sobre o tema de pesquisa foi fundamental para aprofundar questões teóricas, mostrando novas perspectivas para compreender as questões de pesquisa. Aspectos da neurociência que abordamos neste estudo foram aprofundados a partir do estudo de Semeghini-Siqueira (2013), quando a autora enfatiza a importância das experiências desafiadoras e à exposição à um ambiente letrado para ativar as atividades neuronais, essenciais no avanço da aprendizagem da leitura e escrita.

Alguns pontos convergentes entre os estudos merecem destaque como as críticas aos modelos tradicionais de ensino da língua escrita, a leitura para além da decodificação, a ênfase no trabalho com a diversidade de textos para alfabetizar letrando, o papel ativo dos estudantes perante os textos e a importância de aproximar a escrita da escola com a cultura dos estudantes.

Neste trabalho, foi possível verificar o estado atual dos estudos em alfabetização a nível nacional e baseado nos resultados da busca de artigos nas plataformas e no estudo de Rocha e Barros (2013) cogita-se que as últimas pesquisas em alfabetização estão mais focadas no conhecimento metalinguístico e na consciência fonológica. São poucas que abordam a organização dos ambientes escolares como fundamentais para o processo de alfabetização. Os estudos encontrados estão mais centrados na sala de aula do que nos diferentes ambientes da escola, que consideramos potencialmente educativos para o aprendizado da leitura na alfabetização inicial.

Desta forma, é possível afirmar que a presente pesquisa aspira contribuir com a área educacional, especialmente com o trabalho da alfabetização inicial nas redes públicas de ensino, favorecendo a formação de leitores e escritores plenos que utilizem a linguagem escrita em sua função social de interagir e comunicar-se com o mundo, direcionando um novo olhar para os ambientes escolares. É importante destacar que no Paraná não foram encontrados estudos recentes sobre o tema da pesquisa.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esse capítulo descreve os caminhos metodológicos da pesquisa, os participantes, locais e procedimentos utilizados para a sua realização. Como o interesse da pesquisa é compreender de que forma os espaços da escola colaboram para o processo de aquisição da leitura nas crianças inseridas em escolas municipais de Curitiba, optou-se por uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória.

A pesquisa qualitativa na área de educação permite a descrição detalhada do contexto escolar. Bogdan e Biklen (1994) definem as características da pesquisa qualitativa, e dentre elas, destacamos a pesquisa dentro do ambiente natural no qual se encontra o problema, o foco no significado que os participantes atribuem ao problema estudado, a descrição com a presença de palavras e imagens que ilustram a pesquisa, o interesse maior pelo processo do que pelo resultado e uma análise dos dados feita de forma indutiva.

Para Sampieri, Collado e Lucio (2013) uma das preocupações centrais do pesquisador na pesquisa qualitativa é a vivência dos participantes, buscando compreender os significados das ações exercidas por eles. Com isso, procura-se encontrar sentido para os fenômenos.

Como estratégia para efetivar a pesquisa qualitativa, optou-se pelo tipo exploratória. Sampieri, Collado e Lucio (2013) descrevem os estudos exploratórios como aqueles que buscam examinar um tema pouco explorado, em que se têm muitas indagações e impressões a respeito. Segundo os autores, a pesquisa do tipo exploratória permite uma familiarização maior com o tema investigado, sendo possível durante o estudo identificar conceitos. Conforme aponta a revisão sistemática deste estudo o tema “ambiente alfabetizador” é pouco estudado e, deste modo, a pesquisa do tipo exploratória vem ao encontro objetivo da pesquisa em compreender de que forma os espaços escolares, além da sala de aula, colaboram para o processo da aquisição da leitura.

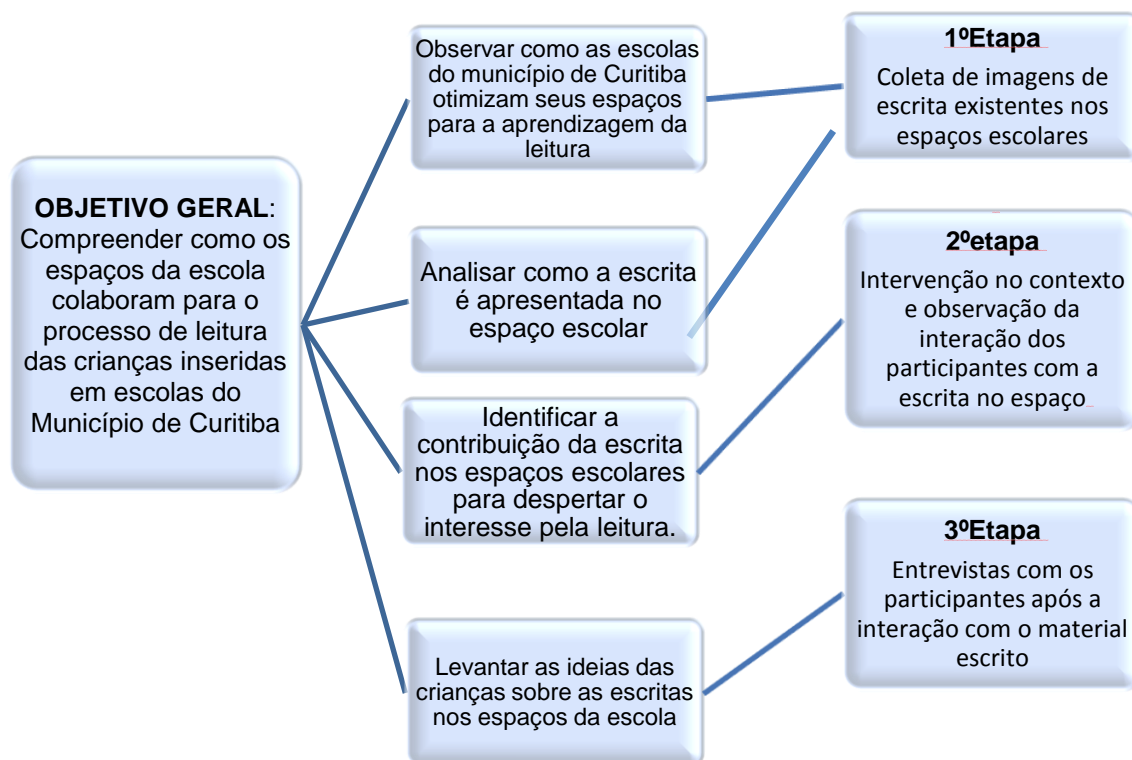
Compreendendo o que é uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e pretendendo atingir os objetivos da pesquisa, confrontando o conhecimento teórico e

realidades, a fim de entender o fenômeno estudado, delinearam-se os locais, os participantes e os instrumentos de coleta de dados.

A coleta de dados aconteceu em três etapas: sendo a primeira etapa a coleta de imagens de escrita existentes nos espaços escolares, a segunda etapa a intervenção no contexto e observação da interação dos participantes com a escrita no espaço e a terceira etapa a entrevista em grupo com os participantes após a interação com o material escrito.

As etapas que desenharam a metodologia da pesquisa são descritas na figura 2:

Figura 2 - Etapas da metodologia e instrumentos de pesquisa



A figura 2 mostra o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo e os instrumentos de pesquisa escolhidos para atingi-los.

FONTE: a pesquisadora (2017)

3.2. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná – UFPR, com parecer positivo, número 1.612.868 e Certificado de Apresentação

para Avaliação Ética (CAAE) de número 26767114.0.0000.0102 (Anexo 1). Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram enviados às famílias de 15 crianças da Escola A, que tomaram ciência do estudo da pesquisadora. Dos termos enviados, 9 retornaram assinados. Foram excluídas as que não quiseram participar ou não tiveram autorização expressa por meio de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) por seus responsáveis. O anonimato dos participantes foi preservado durante todo o processo do estudo.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba autorizou a pesquisadora realizar a pesquisa nas dependências das quatro escolas selecionadas para o estudo (Anexo 2).

3.3. LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em quatro escolas de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Curitiba que ofertam o ensino de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, e foram denominadas neste estudo como Escola A, B, C e D, preservando o sigilo, conforme solicitação do Comitê de Ética da UFPR.

Uma delas foi escolhida intencionalmente para todas as etapas da pesquisa (Escola A), sendo o local da coleta de imagens de escritas existentes nos espaços escolares, da intervenção no contexto, da observação da interação dos participantes e da entrevista em grupo. As demais participaram apenas da primeira etapa da pesquisa (Escolas B, C e D).

As escolas participantes do estudo apresentam uma estrutura física diferenciada daquelas que ofertam apenas o ensino parcial e possuem, além do prédio principal no qual as crianças frequentam o ensino regular, um segundo prédio, denominado Anexo II, que comporta uma estrutura física de três andares, onde as crianças frequentam o período ampliado.

Desta forma, as interações entre a comunidade escolar no contexto de uma Escola em Tempo Integral é diferenciada, resultante de uma organização com novos espaços de vivência e novas práticas escolares. As crianças que frequentam a Educação em Tempo Integral permanecem na escola em dois períodos com práticas educativas em diversas áreas do conhecimento que envolvem artes, esporte, lazer,

cultura, conteúdos pedagógicos e científicos desenvolvidos em diferentes ambientes (CURITIBA, 2012).

Na tabela 2, encontram-se as principais informações das escolas selecionadas para a pesquisa:

TABELA 2 - APRESENTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS SELECIONADAS:

| Escola | Idade da escola* | Número de alunos | Possui quadra esportiva? | Possui área de lazer? (parques, bosques, etc) | Possui refeitório? | Possui biblioteca? | Possui horta/jardim? |
|---------------|-------------------------|-------------------------|---------------------------------|--|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| A | 30 anos | 474 | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| B | 34 anos | 403 | Sim | Sim | Sim | Sim | Apenas horta |
| C | 37 anos | 367 | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| D | 36 anos | 384 | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba (2017)

As escolas que ofertam a Educação Integral possuem um modelo padrão da década de 80/90.

3.4. PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I, com idade entre 5 e 6 anos, de ambos os sexos, regularmente matriculadas na Escola A. A principal característica dessa faixa etária é o estágio pré-operatório que foi considerado prioritariamente na elaboração dos materiais.

Tratando-se da entrevista em grupo como um dos instrumentos de coleta, Sampieri, Collado e Lucio (2013) recomendam que a entrevista seja constituída entre 3 a 10 participantes. Para este estudo, selecionamos 8 crianças por sorteio entre as que trouxeram assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Incluíram-se na pesquisa as crianças do 1º ano como participantes das entrevistas em grupo visto que fazem parte da primeira etapa do ciclo de alfabetização, na qual as ideias iniciais sobre a função da escrita estão mais evidentes, bem como é nessa fase que precisam entender o objeto em sua função social.

Durante a observação da interação dos participantes com o objeto da pesquisa, todas as crianças regularmente matriculadas na Escola A participaram da interação, no entanto foram analisadas principalmente as interações dos participantes da pesquisa. Deste modo, também foram observadas as interações de toda a comunidade escolar.

3.5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.5.1. Coleta de imagens de escrita existentes nos espaços escolares

Os materiais escritos e os espaços escolares coletivos dos locais da pesquisa foram documentados em uma série de fotografias para análise, com o objetivo de compreender as experiências das crianças com a escrita no contexto das quatro escolas selecionadas e como ela é apresentada no espaço escolar.

Conforme informa Loizos (2012) o uso das imagens na pesquisa qualitativa viabiliza registros concretos de ações temporais e materiais e possibilita simplificar as informações para melhor entender o ambiente e a disposição dos materiais escritos e, conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), o uso deste recurso fornece importantes dados descritivos, fundamentais para que se tenha uma percepção de como as pessoas utilizam os espaços escolares coletivos para a aprendizagem da leitura. Com isso, busca-se o entendimento da realidade estudada, bem como descrever hábitos, crenças e práticas dentro do contexto das escolas municipais com relação ao objeto de estudo, deste modo “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 191).

Flick (2004) afirma que os dados visuais fornecem informações que são somadas a outros dados da pesquisa, colocando-as na forma que elas ocorrem no ambiente natural.

A coleta das imagens aconteceu no período escolar, entre os dias 5 e 8 de dezembro de 2016, e durou aproximadamente duas horas e meia em cada escola. Evitou-se o registro de pessoas da comunidade escolar dos locais da pesquisa, em função dos procedimentos éticos do estudo, atendendo as recomendações do Comitê de Ética.

Para a coleta de imagens, utilizou-se uma câmera interna de telefone celular, e as imagens foram posteriormente arquivadas em quatro pastas com a denominação de cada escola. No total, foram registradas 574 fotos. Na tabela 3 é possível visualizar o total de imagens divididas por escola:

TABELA 3: TOTAL DE IMAGENS COLETADAS POR ESCOLA

| Escola | Total de imagens coletadas por escola |
|---------------|--|
| A | 132 |
| B | 171 |
| C | 149 |
| D | 122 |
| | TOTAL: 574 |

FONTE: A pesquisadora (2017)

Após a pré-análise das imagens coletadas, foram escolhidas 4 de cada escola, totalizando 16 imagens que foram levadas para a análise neste estudo.

As fotografias foram produzidas pela pesquisadora com a permissão do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e da equipe pedagógica das Escolas selecionadas para esta etapa da pesquisa.

3.5.2. Intervenção no contexto e observação da interação dos participantes com a escrita no espaço

Foi planejada uma proposta de intervenção na Escola A para realizar a observação da interação dos participantes com a escrita nos espaços escolares. A proposta consistiu em sete intervenções, constituídas por materiais escritos distintos, cada um com sua finalidade comunicativa. Foram construídos pela pesquisadora à luz dos referenciais teóricos e expostos nos espaços escolares da Escola A.

O planejamento da proposta de intervenção, a construção dos materiais escritos e a observação da interação teve a duração de oito semanas, entre o dia 6 de março e 25 de abril de 2017. As três últimas semanas foram destinadas para a observação da interação, totalizando 70 horas de observação.

A pesquisadora colocou materiais escritos de forma gradativa, com a finalidade de facilitar a aproximação com os participantes durante a observação. Na tabela 4 é possível visualizar o cronograma da intervenção:

TABELA 4: CRONOGRAMA DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS DURANTE A PESQUISA

| Intervenções | Local | Data de início |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Intervenção 1: Lista de sugestões de livros da Biblioteca | Biblioteca | 28/03/2017 |
| Intervenção 2: Cardápio | Refeitório | 03/03/2017 |
| Intervenção 3: Etiquetas para caixas de brinquedos e livros | Parque | 03/03/2017 |
| Intervenção 4: Placas de Identificação | Todo o espaço escolar | 06/03/2017 |
| Intervenção 5: Placas de Sinalização | Todo o espaço escolar | 12/04/2017 |
| Intervenção 6: Regras de uso dos espaços da escola | Todo o espaço escolar | 17/04/2017 |
| Intervenção 7: Quadro de rotinas | Refeitório | 20/04/2017 |

FONTE: A pesquisadora (2017)

Durante as intervenções a pesquisadora utilizou a observação participante como instrumento para identificar como os participantes e toda a comunidade escolar interagiram com os materiais escritos que foram expostos. O instrumento permitiu maior envolvimento entre o pesquisador e o problema investigado em seu ambiente natural. Conforme aponta Minayo (2012), a observação participante proporciona uma relação direta entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, sendo possível estabelecer relações entre os sujeitos e o fenômeno estudado, bem como obter maior compreensão dessas relações em seu próprio contexto, vinculando “os fatos a suas representações” (MINAYO, 2012, p. 71).

A participação da pesquisadora durante a observação foi completa, e como define Sampieri, Collado e Lucio (2013) este tipo de participação é caracterizada pelo maior envolvimento do observador que é um participante a mais no contexto, permitindo adentrar no ambiente e sentir de perto as situações vivenciadas pelos participantes.

Para o registro das observações foram utilizados um diário de campo e um protocolo observacional baseado em Creswell (2010). Neste protocolo, separaram-se por uma linha as notas descritivas das notas reflexivas, complementando com as informações demográficas do local que aconteceu a observação, facilitando os procedimentos de análise.

Em conjunção com a observação participante, foi utilizada uma câmera fotográfica para registrar os momentos mais significativos desta etapa, que foram utilizados na descrição da observação para a análise dos dados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as fotografias registradas no momento da observação participante permite uma reflexão posterior, permitindo encontrar pistas para explicar as atividades registradas. Conforme consta nos procedimentos éticos deste estudo, foi preservado o anonimato dos estudantes na exposição das fotografias selecionadas.

3.5.3. Entrevista em grupo com os participantes após a interação com o material escrito

A entrevista é vista por Ludke e André (2013) como uma possibilidade de captação imediata de informações, de aprofundamento e esclarecimentos dos pontos levantados em outras etapas da pesquisa. Desta forma, optou-se por realizar uma entrevista em grupo com estudantes de 1º ano após a interação com os novos materiais escritos na Escola A, com o objetivo de levantar as ideias sobre as escritas nos espaços escolares, complementando as descrições da pesquisadora durante a observação participante.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) através da entrevista é possível “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 134). Os autores informam que as entrevistas em grupo são vantajosas no sentido dos participantes estimularem uns aos outros a avançarem suas ideias sobre um único tema, e desta forma, uma entrevista em grupo encoraja o participante a expressar mais suas ideias do que na entrevista individual.

Conforme aponta Gaskell (2012) um dos objetivos em escolher a entrevistas em grupo é instigar a discussão sobre um tema e que os participantes reajam aos

comentários levantados pelo grupo, expressando pontos de vista e complementando com suas experiências, sendo possível identificar pontos de interesse dentro de um grupo.

Na entrevista em grupo foi utilizado um roteiro semiestruturado, a pesquisadora assumiu um papel de mediadora da discussão, adaptando perguntas de acordo com os assuntos abordados pelos participantes. De acordo com Ludke e André (2013) a entrevista semiestruturada se desenvolve a partir de um esquema básico, mas com um desenrolar mais flexível, permitindo que a pesquisadora faça adaptações necessárias no decorrer da entrevista. Os tópicos que orientaram a entrevista em grupo foram: *“Onde vocês encontram materiais escritos na escola?”*, *“Para que eles servem?”*

A entrevista foi realizada no dia 3 de maio de 2017, nas dependências da Escola A, com a duração de 25 minutos e 55 segundos. A entrevista foi gravada em áudio e vídeo, e posteriormente, transcrita para análise.

3.6. PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), a análise dos dados envolve procedimentos como a organização dos dados em unidades de significado estabelecendo critérios prévios, a descrição da experiência do pesquisador e a relação dos dados obtidos com a fundamentação teórica do estudo. Desta forma, os resultados da análise são sínteses que comunicam os principais achados da pesquisa.

Para a análise dos dados foi utilizado como método a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Na perspectiva da autora, o material a ser analisado passa por fases em que o pesquisador busca organizar os dados para consolidar significados. As fases utilizadas de Bardin (2011) foram a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na perspectiva de Bardin (2011) a pré-análise consiste na organização dos dados, em que se faz uma primeira leitura do material coletado e uma seleção de quais dados tem maior representatividade em função dos objetivos do estudo. Faz parte da exploração do material os dados brutos do texto transformados em unidades de conteúdo. Por fim, no tratamento dos resultados, as unidades de conteúdo de cada etapa foram apresentadas em grupos de análise por semelhança

de significado e foram realizadas interpretações e inferências a luz do referencial teórico do estudo.

A análise de cada etapa da pesquisa foi colocada no decorrer das descrições, destacando em negrito os grupos de análise encontrados em cada etapa. Ao final foi realizada uma discussão dos dados, objetivando uma visão geral do estudo e discutindo sobre os fatos verificados nas etapas da pesquisa e suas relações, destacando as descobertas principais.

3.7. PROJETO-PILOTO: SONDAGEM COM UM GRUPO DE CRIANÇAS

3.7.1. Relato e Pré-análise

O estudo piloto aconteceu em três momentos distintos, com o objetivo de averiguar os caminhos da pesquisa, a faixa etária dos participantes e as perguntas das entrevistas. O instrumento utilizado no primeiro momento foi a entrevista semiestruturada em grupo, composto por 29 crianças, matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Curitiba, com a faixa etária entre 5 e 6 anos, que não fizeram parte dos participantes da pesquisa. A entrevista durou aproximadamente 30 minutos.

Buscou-se sondar com esse instrumento onde as crianças encontram materiais escritos em seus ambientes de vivência. A pergunta instigadora foi “*Onde vocês encontram as palavras em casa?*” Em seguida, partindo das respostas das crianças, exploramos outros ambientes como o caminho para chegar à escola e o próprio ambiente escolar.

As respostas das crianças para os materiais escritos que encontram em casa relacionaram-se em sua maioria com as tecnologias, foram citados por elas: tablets, netbook, televisão e computador. Outros suportes que veiculam com mais frequência também foram citados como jornais, revistas e livros.

A pergunta que as crianças mais se envolveram e levantaram ideias foi sobre onde encontram coisas para ler no caminho da escola. As informações encontradas em placas foram enfatizadas, muitas citaram como os desenhos e símbolos auxiliam na compreensão do escrito quando dizem:

QUADRO 3 – PROJETO-PILOTO – ENTREVISTA EM GRUPO – PARTE 1

“Tem aquela placa que fala assim ó...assim ó...PARE!”

“E tem uma que diz siga”.

“Tem também onde tá escrito NÃO ESTACIONE.”

“Tem aquelas placas onde tem o x pra não estacionar”

“Tem uma placa onde não pode estacionar carro, só van.”

“Tem uma placa que não pode nadar e nem pescar.”

“Tem uma placa que tem um E, que quer dizer que pode estacionar.”

“Tem uma placa dizendo que não pode ultrapassar, tem dois carros, um desse lado e um do outro.”

“No ônibus tem aquela placa que tem uma mulher grávida que tem que dar licença quando ela tá de pé.”

“E pros mais velhos! Tá, na janela (...)Tá escrito: por favor, aproveite e dê o seu lugar!”

“Tem a placa pra ir pro lado certo.”

“Tem também no muro que a rua acaba, igual a minha rua.”

FONTE: a pesquisadora (2016)

É importante destacar que muitas crianças mencionaram a função comunicativa das placas que encontram, pois estas “dizem” e “falam” algo, ou seja, transmite-se uma informação importante que está em forma de texto ou símbolo. A descrição de detalhes dos desenhos ressalta a importância do texto acompanhado por imagem como indícios para a compreensão.

O último tópico levantou as ideias das crianças sobre os materiais para ler dentro do ambiente escolar. Inicialmente as crianças mantiveram-se presas nos materiais que estavam a sua vista, na sala de aula, relatando o calendário, chamada, as regras, parlendas e músicas fixadas na parede. Precisaram de estímulos para resgatar na memória e relatar os materiais externos que se lembravam, foram citadas as latas de lixo, os nomes das turmas e professoras nas portas, rotinas dos estudantes e nome dos alimentos na horta. Outro fator considerado importante foi a compreensão do significado de um material escrito a partir de um contexto significativo:

QUADRO 4 – PROJETO-PILOTO – ENTREVISTA EM GRUPO – PARTE 2

P. Lá no refeitório tem alguma coisa para ler?

- Tem nos balõesinhos.

P. E o que estão dizendo aqueles balõesinhos?

- Não sei...comer tudo!



(foto do texto referido pelo estudante)

FONTE: a pesquisadora (2016)

É provável que esta criança ainda não tenha se apropriado da habilidade da leitura, porém conhece sua função comunicativa e levanta uma hipótese sobre o que pode estar dizendo aquele material em função do seu contexto. Por fim, um último comentário refere-se à percepção das crianças sobre os materiais escritos presentes na organização dos espaços escolares:

QUADRO 5 – PROJETO- PILOTO – ENTREVISTA EM GRUPO – PARTE 3

P. E quando chegamos na escola, está escrito alguma coisa na entrada?

- Está escrito ESCOLA.

P. Está escrito ESCOLA?

- O nome da nossa escola.

P. Quando a gente entra na escola, poderia estar escrito alguma coisa para ler?

- Não.

- Só para os adultos.

FONTE: a pesquisadora (2016)

Como pode ser visto, ter escritas “só para os adultos” demonstra que as crianças estão atentas para as escritas que encontram nos seus espaços de vivência. Isso nos pareceu interessante, pois ao se deparar com algo escrito, verifica as possibilidades e limites de sua compreensão frente ao material baseando-se em seus conhecimentos já adquiridos.

No segundo e terceiro momento, realizou-se um estudo piloto a partir da observação de toda comunidade escolar de uma Escola Municipal de Curitiba (aproximadamente 475 alunos) na interação com textos escritos nos ambientes externos da escola. A turma de 2º ano da referida escola produziu adivinhas coletivamente para expor no pátio e solicitaram que todas as turmas descobrissem as respostas. Na primeira adivinha exposta no pátio, as crianças informaram

oralmente todas as turmas sobre a atividade. Para a resposta, as crianças deveriam escrevê-la em um papel e depositar dentro de uma caixa colocada abaixo do texto:

FOTOGRAFIA 1 – PROJETO-PILOTO – TEXTO1

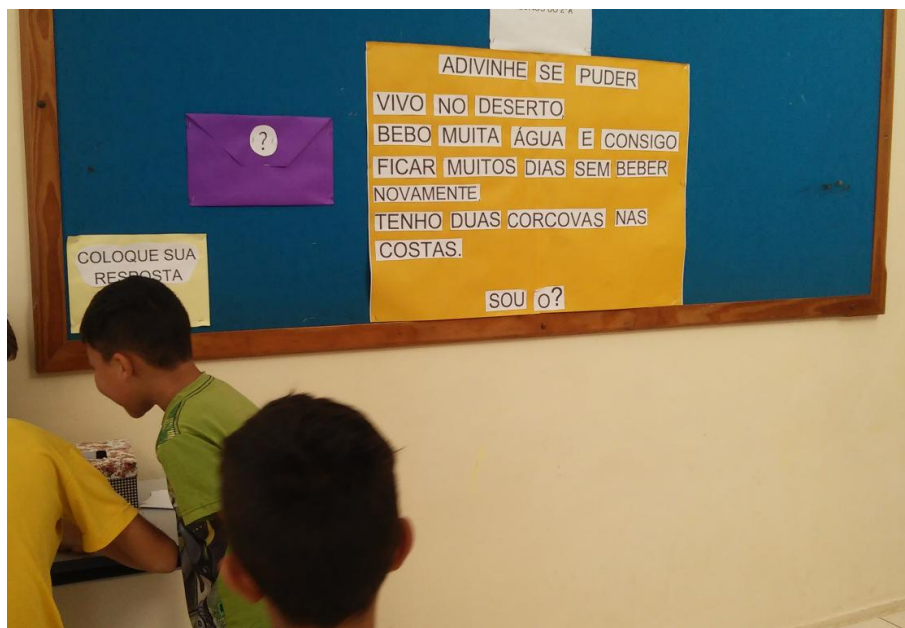


FONTE: a pesquisadora (2016)

A atividade despertou a atenção não só dos estudantes, mas dos funcionários, que também participaram colocando suas respostas nas caixas. As turmas de 1º ano foram estimuladas pelas professoras a colocarem suas respostas em forma de desenho e com sua hipótese de escrita. As demais crianças participaram espontaneamente. Observou-se um grande movimento em torno do texto nos momentos de livre circulação, como no horário de recreio, entrada e saída dos estudantes. Muitos comentavam entre os pares suas hipóteses de respostas e perguntavam para as professoras quando a resposta seria revelada. Na primeira adivinha foram contabilizadas cerca de 180 respostas. Em seguida a resposta foi revelada e exposta junto à adivinha.

Para a segunda adivinha, apenas trocamos o cartaz sem avisar os estudantes oralmente. Novamente, os estudantes participaram ativamente e recebemos o total de 222 respostas, número superior ao primeiro cartaz.

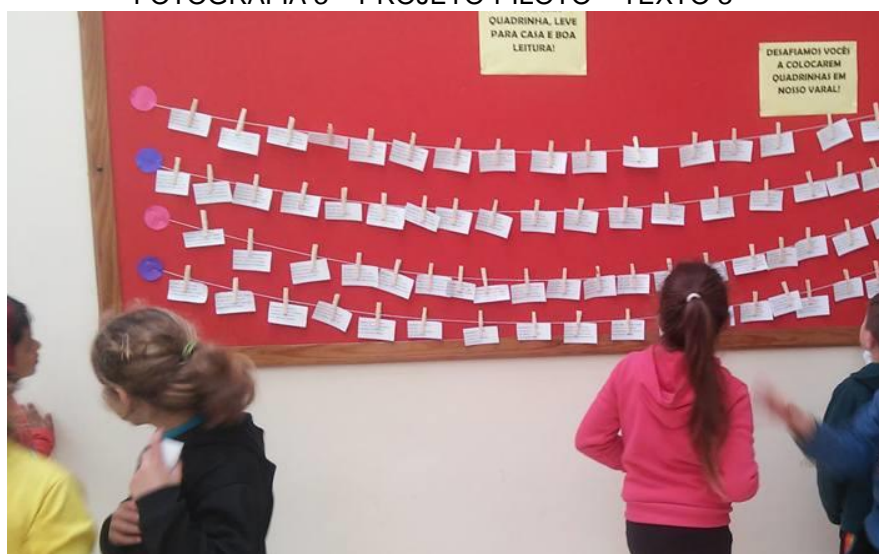
FOTOGRAFIA 2 – PROJETO-PILOTO – TEXTO 2



FONTE: a pesquisadora (2016)

Outra ação realizada dentro deste contexto foi a construção de um “Varal de Quadrinhas” da turma de 2º ano. Juntamente com a exposição das quadrinhas da turma, foram colocadas outras quadrinhas que poderiam ser retiradas e levadas pelos demais estudantes. Foram impressas cerca de 360 quadrinhas, que eram repostas a cada intervalo de aula e no dia seguinte.

FOTOGRAFIA 3 – PROJETO-PILOTO – TEXTO 3



FONTE: a pesquisadora (2016)

Durante a montagem do varal houve um interesse imediato das crianças que circulavam no recreio, muitas já levaram as quadrinhas e informaram os estudantes que estavam em outros ambientes que fossem pegá-las. Logo de início, houve um movimento grande em torno do mural.

Mediante a observação do envolvimento da comunidade escolar nesta atividade, percebemos que houve um maior interesse de crianças que já haviam se apropriado da leitura, em sua maioria estudantes de 3º, 4º e 5º ano. A partir da leitura de quadrinhas feitas por alguns estudantes, foi possível perceber que tiveram experiências com aquele tipo de texto, pois muitos procuravam as quadrinhas que lhes causavam mais divertimento.

As crianças do 1º ano foram as que menos participaram e a falta de envolvimento destes estudantes pode ser justificada pela ausência de indícios iconográficos para compreender o texto exposto no mural da escola, necessitando da mediação para serem atraídos pelo texto.

A realização do projeto-piloto contribuiu para definir melhor o objeto de pesquisa, bem como para optar em trabalhar neste estudo apenas com os espaços coletivos de circulação, pensando na escola como um todo como um ambiente alfabetizador. Desta forma, a sala de aula não foi o foco da pesquisa.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1. PRIMEIRA ETAPA: COLETA DE IMAGENS DE ESCRITA EXISTENTES NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Nesta primeira etapa da pesquisa os espaços escolares e os materiais escritos das Escolas A, B, C e D foram documentados em uma série de fotografias com os objetivos de observar como as escolas do município de Curitiba apresentam seus espaços para a aprendizagem da leitura e para analisar como a escrita é apresentada no espaço escolar.

Durante o registro das fotos, excluíram-se os espaços da sala de aula, evidenciando apenas os espaços externos, aqueles de circulação de toda a comunidade escolar. Na observação destes espaços, as imagens foram registradas destacando os escritos encontrados.

De posse das 574 imagens coletadas, observou-se a presença dos materiais escritos ou a ausência deles nos espaços escolares. Para a exploração deste material, organizou-se um quadro¹⁶ por escola, destacando os espaços, as escritas encontradas e suas características.

O próximo procedimento da coleta foi verificar de que forma as escritas são encontradas nos espaços escolares, procurando semelhanças e incidências, visando maior entendimento sobre o objeto de pesquisa. As informações sobre os tipos de escritas encontradas foram organizadas na tabela a seguir:

TABELA 5 – ESCRITAS ENCONTRADAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

| Escritas | Escolas |
|--|----------------|
| Placas de Identificação | Todas |
| Regras e orientações de comportamento | Todas |
| Informativos para a comunidade (Saúde) | Todas |
| Produções dos estudantes | Todas |
| Rotina | Todas |
| Placas de sinalização | B, C e D |
| Avisos | A, C e D |
| Cardápio | C |

¹⁶ O detalhamento dos materiais escritos separados por escola encontra-se no apêndice desta dissertação.

| Escritas | Escolas |
|---|----------------|
| Livros de literatura (fora da biblioteca) | A e C |
| Gibis (fora da biblioteca) | C |
| Frases motivacionais | A e C |

* Conforme o exposto, as “Placas de Identificação”, “Regras e orientações de comportamento”, “Rotina”, “Produções dos estudantes” e “Informativos” foram as escritas encontradas com maior incidência entre as escolas pesquisadas.

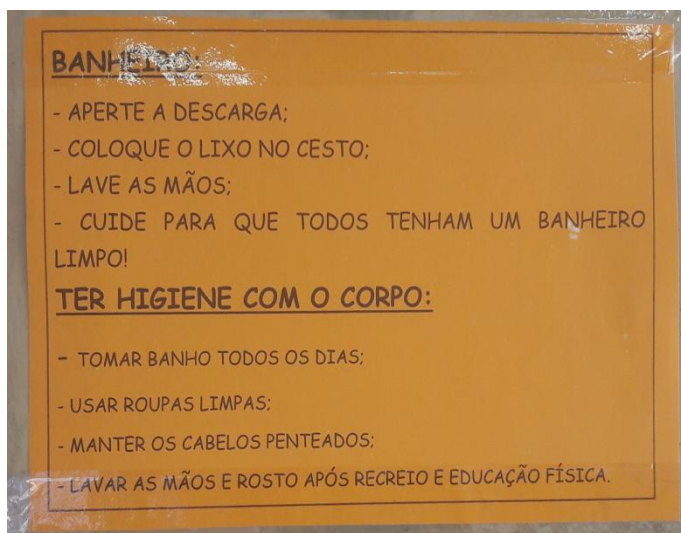
FONTE: a pesquisadora (2017)

Realizada a organização e exploração de todas as imagens das quatro escolas pesquisadas, foram escolhidas quatro imagens de cada escola, totalizando 16 imagens, para descrever os achados desta etapa inicial, dialogando com o referencial teórico deste estudo. As imagens estão divididas por escola nos tópicos seguintes.

- **Escola A**

Imagem A1

FOTOGRAFIAS 4 E 5 - IMAGEM A1 e A1.1



A1 – Foto do cartaz com regras e orientações de comportamento



A1.1 – Foto do local de exposição

FONTE: a pesquisadora (2016)

O cartaz apresenta a escrita de regras e orientações de comportamento para os estudantes da Escola A, e está colocado no espaço do refeitório.

Possui tamanho de uma folha A4, de cor laranja, não contém auxílio de imagens, está redigido com letra tipo de forma, em tamanho pequeno exposto fora

do campo visual das crianças, acima do puxador de toalha de papel, do lado externo ao banheiro do refeitório, conforme consta na fotografia A1.1. O cartaz contém uma variedade de regras e orientações de comportamento, inclusive informações de ações a serem desenvolvidas fora do contexto escolar como “tomar banho todos os dias”.

Imagem A2:

FOTOGRAFIA 6 - IMAGEM A2



Foto do cartaz existente no 2º piso do Anexo II
FONTE: a pesquisadora (2016)

Escrita de orientação de comportamento para os estudantes localizada na parede do corredor do 2º piso do prédio do período integral da Escola A, onde existem salas de aula, com a frase “CUIDE NA NATUREZA”. A escrita está relacionada à natureza, cuja mensagem está fora do contexto de sua função comunicativa, pois ele se refere à natureza que não está presente neste piso. Além do que, logo acima do cartaz está afixado produções dos estudantes.

O cartaz contém imagem (criança regando uma planta) que auxilia a compreensão do escrito, com uma frase curta e direta com letra tipo de forma, colocado na altura dos estudantes. O material utilizado é folha sulfite, sem plastificação, colada com fita adesiva nas laterais.

Imagem A3

FOTOGRAFIA 7 - IMAGEM A3



Foto de escrita de uma regra localizada no parque do 1º ano próxima as torneiras de uso dos estudantes

FONTE: a pesquisadora (2016)

Escrita de uma regra orientando as crianças para a utilização das torneiras que se encontram no parque do 1º ano da Escola A. No cartaz encontramos o escrito “FECHE A TORNEIRA”, frase curta e objetiva, com letra tipo de forma, em tamanho grande.

A escrita está afixada no contexto da ação, porém não existem imagens, símbolos e cores para auxiliar a compreensão do escrito, visto que o público-alvo são estudantes no início do processo de alfabetização.

Imagem A4

FOTOGRAFIA 8 - IMAGEM A4



Foto do espaço de espera dos pais localizado no pátio interno da Escola A. O espaço está entre os banheiros dos estudantes.

FONTE: A pesquisadora (2016)

Suportes para revistas localizados no pátio externo da Escola A, próximos aos banheiros, em uma área reservada para atendimento dos pais, como sala de espera. O espaço está identificado com uma placa “Espaço RESERVADO AOS PAIS”, sem imagem, com letra tipo de forma, impresso em folha branca, tamanho A4, sem destaque por ser da mesma cor da parede.

As revistas estão dispostas em sacolas de tecidos, amarradas nas cadeiras, acessíveis a comunidade escolar que usufruem do espaço.

- **Escola B**

Imagem B1

FOTOGRAFIAS 9 E 10 - IMAGENS B1 E B1.1



B1: Foto da placa de identificação da sala da Escola B

B1.1: Foto do local de exposição

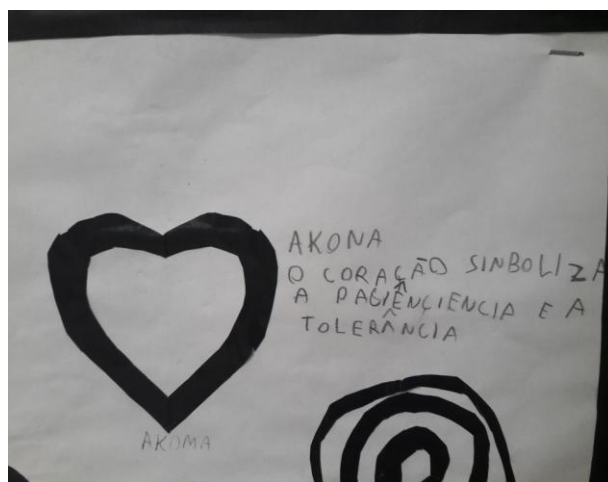
FONTE: A pesquisadora (2016)

Placa de identificação de uma sala localizada no Anexo II. É a sala da oficina “Ler e pensar”, projeto realizado em algumas escolas da Rede Municipal de Curitiba, em parceria com o jornal Gazeta do Povo, que utiliza o jornal como recurso pedagógico.

A placa é acompanhada pelo símbolo que representa o projeto, com a escrita em letra tipo de forma, em tamanho pequeno, plastificada com material pouco durável. Conforme se observa na imagem complementar, a placa de identificação está fora do alcance visual das crianças e dos adultos, localizada acima da porta de entrada, inviabilizando a interação com o escrito.

Imagem B2:

FOTOGRAFIAS 11 E 12 - IMAGENS B2 E B2.1



B2: Foto do mural existente no pátio interno

B2.1: Foto da produção dos estudantes no mural

FONTE: A pesquisadora (2016)

Atividades dos estudantes expostas no mural do pátio externo da Escola B. As atividades fazem referência aos símbolos africanos, no entanto não constam registros do título e nem a identificação da turma.

Na fotografia B2.1, observa-se que não foi feita uma revisão ortográfica para a exposição deste material no espaço, visto que o símbolo “Akoma” está escrito “Akona”, a palavra “simboliza” está como “sinboliza” e a palavra “paciência” está como “paciênciencia”. É importante destacar aqui a necessidade de revisar o texto quando a escrita for exposta para leitores no ambiente, conforme orientação contida nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para as Escolas do Município de Curitiba (2016).

Imagem B3:

FOTOGRAFIAS 13 E 14 - IMAGENS B3 E B3.1



B3: Foto do cartaz no banheiro da Escola B

B3.1: Foto do local de exposição

FONTE: A pesquisadora (2016)

Escrita de orientação de comportamento na parede do banheiro da Escola B. No material podemos ler “ECONOMIZE ÁGUA, NÃO DEIXE A TORNEIRA ABERTA”.

Verificou-se a presença de três tamanhos de letra na placa, bem como a forma confusa de direção da escrita, dificultando a compreensão da mensagem completa. Se a criança ler apenas a última frase entenderá “Deixe a torneira aberta”. Ou se ela só conseguir ler o texto em maior destaque, a palavra “NÃO”, ficará sem saber o que fazer.

O cartaz foi feito com folha sulfite, plastificado com material pouco durável, notando-se um leve desgaste nas pontas. Foi afixado um pouco acima do campo visual das crianças, conforme aponta a figura complementar. A imagem comunica que é para lavar as mãos embora o texto se refira a “não deixar a torneira aberta”. O texto negativo não atinge o objetivo. Melhor seria um texto positivo e direto “FECHE A TORNEIRA” e com a imagem de uma mão fechando a torneira.

Imagem B4

Fotografia 15 - Imagem B4



Foto do chão do pátio externo da Escola B, entre o refeitório e porta de entrada do Anexo II
 FONTE: A pesquisadora (2016)

Letras do alfabeto pintadas no chão do pátio externo da Escola B, próxima às portas de saída do Anexo II e da saída do refeitório, área que as crianças circulam amplamente, inclusive na hora dos recreios.

Observamos na pintura que as letras estão em ordem alfabética, cada letra está dentro de uma lajota, sendo uma dividida pelas letras M e N. No entanto a trilha está incompleta, pois termina com a letra T, faltando ainda 6 letras. As letras também não seguem um padrão de organização, ora estão na horizontal, ora na vertical.

A tonalidade da cor é chamativa para as crianças, no entanto observa-se pouco acabamento na pintura. O tamanho da letra utilizado é visível mesmo à distância. O que podemos observar neste tipo de intervenção no espaço é a otimização de um elemento arquitetônico fora da sala de aula para o aprendizado

das letras. Contudo, seria importante verificar a forma que o espaço é utilizado por crianças e professores.

- **Escola C**

Imagem C1

FOTOGRAFIA 16 - IMAGEM C1



Foto da porta da sala dos funcionários da Escola C, localizada no 1º andar do Anexo II
FONTE: A pesquisadora (2016)

Placa de identificação da sala dos funcionários, localizada no primeiro andar no Anexo II. Na porta verificamos dois tipos de identificação, sendo o primeiro “SALA DOS FUNCIONÁRIOS”, mais acima da porta, e “STAFF ROOM”, tradução da placa em função das crianças frequentarem a Oficina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês ofertada na Escola C.

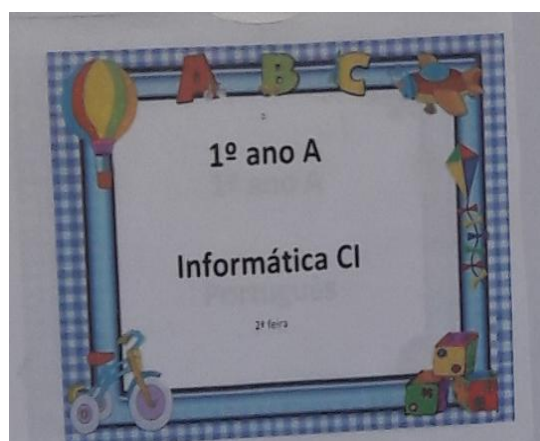
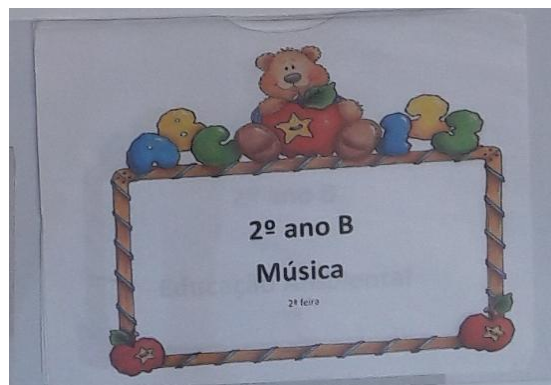
Verificamos a presença de um personagem midiático como imagem que acompanha o escrito, com propósito meramente decorativo, sem finalidade informativa. O cartaz foi feito com folha sulfite, possui cor pouco chamativa, visto a semelhança com a cor da porta, e foi afixado com fita adesiva nas laterais e colocado acima do campo visual, com letra tipo de forma.

Imagem C2

FOTOGRAFIAS 17, 18 E 19 - IMAGENS C2, C2.1 E C2.2



C2: Foto de cartazes com rotina do período integral para os estudantes



C2.1 e C2.2: Dois cartazes da rotina

FONTE: A pesquisadora (2016)

Rotina das aulas do turno integral para os estudantes da Escola C, localizada no primeiro andar do Anexo II.

Na rotina, os estudantes têm as seguintes informações: o turno, que divide a rotina em dois blocos, a turma, que está localizada acima de cada placa dentro dos blocos, a Oficina, que está centralizada no meio da placa, e por fim, o nome do dia da semana, que está ao final da placa.

As placas que compõem a rotina estão na altura dos estudantes, feitas com material durável e facilmente manipulável, facilitando a troca diária. A letra é tipo de imprensa, em tamanho pequeno, o que dificulta a visualização à distância.

Todas as placas possuem imagens, no entanto as imagens aparecem como decoração, pois não tem nenhuma relação com a informação que a escrita representa. Por exemplo, para a aula de “Música” da turma do 2º B a imagem que acompanha esta escrita são ursos com letras (a, b e c) e números (1,2 e 3) e para a escrita “Informática” para o 1º ano A são imagens de brinquedos.

Imagem C3

FOTOGRAFIA 20 - IMAGEM C3



Foto da entrada do banheiro no 1º andar da Escola C
FONTE: a pesquisadora (2016)

Placa de identificação na entrada do banheiro da Escola C, localizado no primeiro andar do Anexo II. Na placa encontramos a escrita “MENINOS E MENINAS”, comunicando a quem o banheiro é destinado.

A escrita da placa foi feita com letras tipo de forma em EVA, coloridas, acompanhando flores como decoração e não acompanha imagem que auxilia a

compreensão do escrito. A placa não está no campo visual das crianças, localizada acima de um pequeno armário.

No meio da porta de entrada para o banheiro está afixada uma placa com a palavra “BATHROOM” (banheiro em Inglês), com letra tipo de forma, sem auxílio de imagem, e sem a palavra em Português.

Imagem C4

FOTOGRAFIA 21 - IMAGEM C4



Foto do espaço denominado “Recanto da Leitura” localizado no pátio externo da Escola C
FONTE: A pesquisadora (2016)

Espaço organizado intencionalmente para a leitura de livros de literatura localizado no pátio externo da Escola C. O espaço é identificado como “RECANTO DA LEITURA”. O espaço é utilizado livremente nos horários de recreios e está na área de circulação de todos os estudantes da escola.

O espaço tem uma casa feita de madeira, com bancos dentro e fora da casa (ao lado direito) e dois vasos de plantas. No muro atrás deste espaço tem uma mensagem do escritor Monteiro Lobato, relacionada ao ambiente planejado, que diz “AINDA ACABO FAZENDO LIVROS ONDE NOSSAS CRIANÇAS POSSAM MORAR”. Tanto a placa de identificação, quanto a mensagem estão escritas com letra tipo de imprensa.

As cores do espaço são chamativas para os estudantes, e remetem a ideia de “convidá-los” para entrar e ler um livro.

Dentro do “Recanto da leitura” encontramos uma cesta com livros de literatura e gibis, que estavam sendo utilizados pelas crianças no recreio do dia em que a coleta de imagens foi realizada. Na imagem podemos observar alguns livros guardados desordenadamente e um gibi ao chão.

- **Escola D**

Imagem D1

FOTOGRAFIA 22 - IMAGEM D1



Foto da placa de identificação de uma sala no Anexo II da Escola D
FONTE: A pesquisadora (2016)

Placa de identificação na porta da sala da Oficina de Prática Ambiental, localizada no terceiro andar do Anexo II da Escola D. A placa de identificação acompanha abaixo o escrito “SALA 22”.

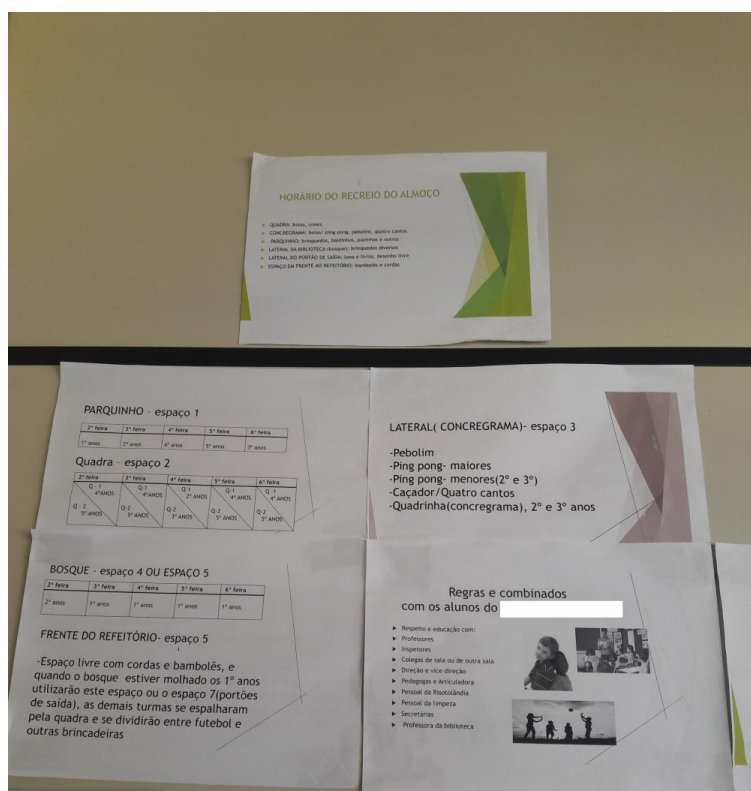
Conforme mostra a foto, a placa foi confeccionada com um material de pouca durabilidade, considerando que uma placa de identificação é uma escrita permanente. Notam-se as bordas bastante desgastadas, inclusive dificultando a visualização do número 22.

A escrita “PRÁTICA AMBIENTAL” tem a letra tipo de forma, acompanha uma imagem colorida que faz referência ao tema da sala. O fundo da placa é semelhante à cor da porta da sala, dificultando o destaque da placa de identificação.

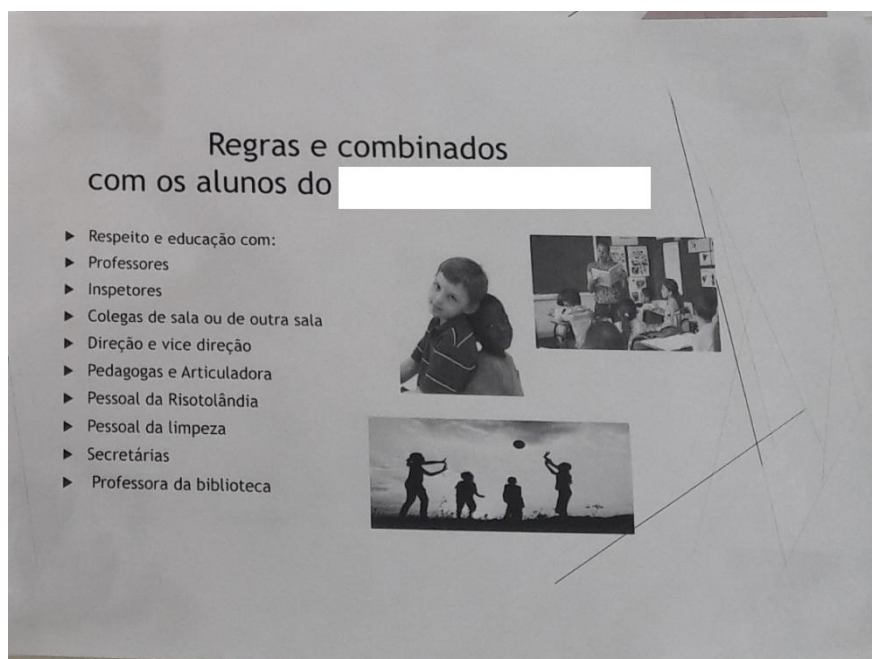
A placa de identificação está localizada acima do campo visual das crianças, no alto da porta, impossibilitando a interação com o escrito.

Imagem D2

FOTOGRAFIAS 23 E 24 - IMAGENS D2 E D2.1



D2: Foto de cartazes na parede do refeitório da Escola D



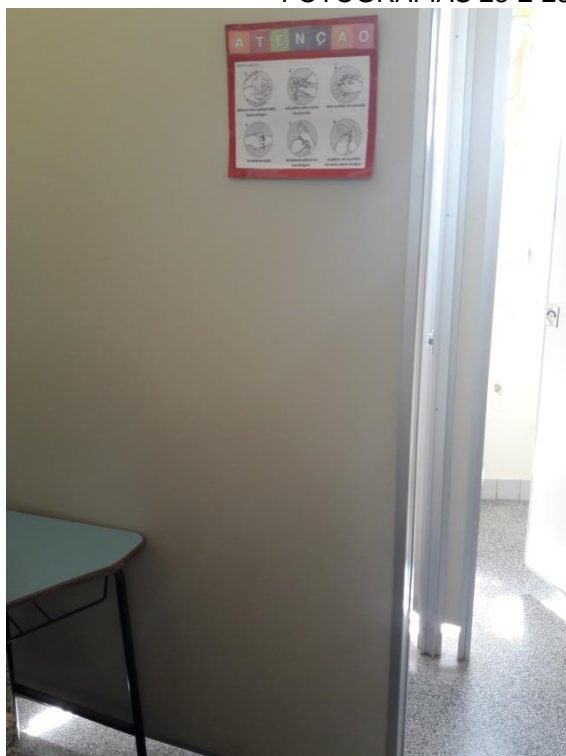
D2.1: Foto ampliada das regras e combinados dos alunos da Escola D
FONTE: A pesquisadora (2016)

Cartazes sobre o cronograma de uso dos espaços e regras e combinados da Escola D, afixados na parede de entrada do refeitório. Observa-se que os diferentes tipos de cartazes são direcionados para professores, funcionários e estudantes e foram colocados aleatoriamente, sem ordem e diferenciação de suporte, e material de pouca durabilidade, considerando que são comunicados permanentes. A escrita está em tamanho pequeno, variando entre letra tipo de imprensa e de forma.

O material escrito que está direcionado diretamente para os estudantes é as regras e combinados, conforme apresenta a fotografia D2.1. O material tem uma função comunicativa importante, no entanto sua função comunicativa não é facilmente compreendida, mesmo sendo acompanhada com imagens contextualizadas, pois o material se encontra acima do campo visual dos estudantes, a letra está pequena, dificultando a visualização.

Imagem D3

FOTOGRAFIAS 25 E 26 - IMAGENS D3 E D3.1



D3: Foto de um cartaz orientando como lavar as mãos na parede do banheiro de uma sala do Anexo II.



D3.1: Foto do cartaz ampliado

FONTE: A pesquisadora (2016)

Cartaz com a escrita de orientações aos estudantes para lavarem as mãos corretamente. O cartaz está localizado no banheiro de uma sala do Anexo II, na parede lateral onde os estudantes lavam as mãos.

Encontramos em evidência no cartaz a palavra “ATENÇÃO” com letra do tipo de forma no fundo colorido. O cartaz contém a escrita de seis passos numerados para lavar as mãos, com letra do tipo de imprensa, tamanho pequeno, acompanha desenhos contextualizados que representam cada instrução.

O cartaz tem as bordas da cor vermelha, destacando a informação. No entanto, como pode ser observado na fotografia D3, ele encontra-se fora do campo visual dos estudantes e afixado no lugar ao lado da pia, onde as crianças não direcionam o olhar enquanto fazem a ação solicitada no cartaz.

Imagem D4

FOTOGRAFIA 27 - IMAGEM D4



Foto de uma parede no corredor do 2º andar do Anexo II da Escola D com a escrita de desafios matemáticos

FONTE: A pesquisadora (2016)

Desafio matemático exposto na parede do corredor do segundo andar do Anexo II da escola D. Encontramos neste material o escrito “QUANTOS QUADRADOS HÁ NA FIGURA ABAIXO?” acompanhado de uma figura de vários quadrados para desenvolver o raciocínio lógico dos estudantes que circulam no local.

Considera-se importante o material exposto fazer esta interação entre os estudantes, no entanto alguns indícios de compreensão precisam se adequar para que estas interações possam ocorrer a todos que circulam no espaço. O escrito se encontra acima do campo visual dos estudantes, na altura da porta da sala e está escrito com letra tipo cursiva, com cor pouco chamativa, considerado a semelhança com a cor da parede, dificultando a visualização e compreensão das crianças que ainda não se apropriaram da leitura e escrita.

Conforme apresenta a fotografia D4, abaixo a esse texto, encontra-se outro desafio matemático em folha branca A4, com o escrito “EM UMA URNA CABEM 96

VOTOS, SE JOGAREM TREZE URNAS NO RIO, QUANTOS VOTOS SUMIRÃO? RESPOSTA:”, o escrito está pequeno, com letra do tipo de imprensa. Este desafio acompanha a imagem de um peixe e três urnas. Na parede ao lado estavam expostas as estratégias dos estudantes para responder a este desafio.

4.1.1. Análise das escritas nos espaços escolares

A partir da exploração das fotografias, em que se procurou identificar elementos semelhantes, a presença da escrita nos diversos espaços das escolas participantes foi organizada em três grupos de análise que serão expostos a seguir.

Considerou-se relevante a **função comunicativa** presente nas escritas que foram encontradas nos espaços. A maioria delas, independente de sua forma e organização, tinha alguma finalidade de estar no espaço, seja para informar, categorizar, expor, enumerar, prescrever ou identificar. O ambiente escolar com toda sua dinâmica de organização e relações se mostra um facilitador destes aspectos, em que a escrita foi utilizada para transmitir uma informação necessária para a convivência das pessoas que circulam naquele espaço. Assim como afirma Smith (1999) e Jolibert (1994; 2006) a leitura é estimulada por uma necessidade real, em que a criança busca o material escrito com um propósito.

É importante destacar que obter informações de cada texto é o que Ferreiro (2008) aponta como uma das funções primordiais que devem ocorrer durante toda a vida escolar. Sendo assim, a presença dos materiais escritos com uma função comunicativa no espaço escolar auxilia nesse processo.

A esse respeito podemos relacionar as ideias de Soares (2012) quando afirma que o processo de leitura desenvolve-se ao longo da vida do sujeito que participa de um ambiente letrado, ou seja, que incorpora o uso da leitura e escrita nas práticas cotidianas.

No entanto, os textos nos espaços escolares estavam, em sua maioria, organizados para leitores fluentes, que não precisavam de elementos facilitadores de compreensão, como imagens, contexto, letra tipo de forma. Este fator, que foi identificado em todas as escolas pesquisadas, evidencia a ideia de que se o texto não priorizar alguns elementos para atender as necessidades de crianças em processo de alfabetização, ele perde sua função comunicativa e não permite uma interação efetiva com os leitores.

Os **indícios de compreensão** que acompanham o material escrito ou a ausência deles foi outro fator relevante identificado nos espaços escolares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) salientam a importância de utilizar nos textos elementos que auxiliam na construção de sentido do escrito. No entanto, verificaram-se nos materiais escritos dos espaços das escolas pesquisadas imagens que não auxiliavam a compreensão da palavra, sendo meramente decorativas, com personagens midiáticos, por exemplo, bem como a ausência delas como na identificação dos espaços e nas regras e orientações de comportamento, por exemplo.

Materiais escritos afixados fora de contexto também foram identificados, ou seja, aqueles que comunicam uma informação fora do lugar onde ela é vivenciada.

Retomando as ideias de Smith (1999), quando o autor informa que a leitura também depende da informação não-visual, as imagens que acompanham o escrito e os lugares que estão expostos também são elementos significativos a serem considerados na construção e organização de escritas nos espaços escolares, visto que a criança em fase inicial de alfabetização necessita dos indícios de compreensão constantemente para interpretar o escrito e construir hipóteses, habilidades essenciais nesta fase. Ferreiro e Teberosky (1999) comentam que não saber ler não representa que a criança não sabe nada sobre a escrita, a antecipação que ela faz sobre um texto, identificando o conteúdo a partir do contexto também é uma forma de leitura.

A este respeito, Jolibert (1994) aponta além dos indícios de compreensão do escrito como as imagens e o contexto já comentados por Smith, o suporte, a silhueta e as cores que acompanham o material são importantes para a criança. A partir da ideia da autora, identificamos a falta de um padrão nas escritas, especialmente aquelas que identificam espaços, seja um padrão de tipo da letra, do lugar afixado, na cor do material e na silhueta.

Outro fator em destaque é a estética dos materiais escritos nos espaços escolares. Encontramos características como a falta de durabilidade do material, estereótipos ou imagens descontextualizadas e cor pouco chamativa para a criança. Forneiro (1998) nos fala que no ambiente educativo os materiais precisam ter a qualidade física, envolvendo a durabilidade, a qualidade estética, que abrange a criatividade, as cores e formas que chamem a atenção das crianças que circulam o ambiente.

Com relação aos estereótipos que foram encontrados nos ambientes, nos reportamos novamente aos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para as Escolas do Município de Curitiba (CURITIBA, 2016c) que salientam a importância de evitar estereótipos, pois estes desvalorizam a cultura, defendendo o protagonismo das crianças que deve estar presente nos ambientes educativos.

A ideia que preside na análise da estética dos materiais escritos, partindo dos teóricos estudados, é a importância de não confundir decoração infantil com ambiente estimulante, sendo necessário repensar a estética aliada aos objetivos educacionais, que além de terem qualidade física e estética, necessita de elementos que viabilizem a qualidade pedagógica.

Outro aspecto relacionado a este grupo foi a visibilidade dos materiais escritos. Neste ponto, destacam-se elementos como o tamanho e tipo da letra utilizada e a altura do material. Cagliari (1999) e Curto et al (2000) apontam a importância de se utilizar a letra do tipo de forma para as crianças que estão na fase inicial da alfabetização. Os tipos de letra encontrados nos espaços escolares variaram entre imprensa, cursiva e de forma. É importante destacar que a letra cursiva tem pouca funcionalidade no espaço, sendo dificilmente visualizada a distância, inclusive para leitores.

Alguns materiais escritos foram encontrados fora do campo visual da criança, por vezes acima da porta, e outros além de estarem fora do campo visual apresentam a letra em tamanho pequeno, dificultando a exploração do escrito.

É importante destacar que *as imagens, o contexto, a estética e a visibilidade* não são elementos separados. A presença de todos esses elementos no material escrito auxilia na compreensão para que este cumpra sua função comunicativa.

Ao pensarmos na escola de Ensino Fundamental I, perfil das escolas pesquisadas, que atendem do 1º ano 5º ano, o material escrito exposto no espaço escolar deve ser pensado visando atingir a todos os estudantes. Portanto, a presença de todos os indícios de compreensão no material escrito se faz essencial para as crianças no início do processo de alfabetização, de modo que se ele é construído facilitando a compreensão dessas crianças, privilegia toda a comunidade escolar.

O terceiro grupo relevante destacado na análise foi a **otimização do espaço para o acesso ao material escrito**. Neste tópico nos apoiamos nas ideias de Forneiro (1998) quando a autora indica a importância dos materiais estarem

acessíveis para as crianças, com o objetivo de proporcionar a manipulação e experiências com os materiais, aspecto que revela também se o espaço é organizado considerando a perspectiva da criança.

No documento Parâmetros e Indicadores de Qualidade para as Escolas do Município de Curitiba (CURITIBA, 2016c) encontramos os materiais acessíveis para as crianças como critério específico do ambiente educativo de qualidade. Ao tratarmos de materiais escritos, verificamos a ausência de livros de literatura, gibis e revistas nos espaços além da biblioteca e sala de aula em duas das quatro escolas pesquisadas. O referido documento salienta a leitura como uma ação compartilhada por toda a comunidade escolar, sendo necessário oportunizar o acesso a esses materiais.

A este respeito podemos retomar as ideias de Soares (2012) quando a autora enfatiza a importância da disponibilidade de diversos materiais escritos para contribuir com o processo de letramento, proporcionando uma imersão em um ambiente com práticas de leitura.

Quando pensamos em viabilizar o acesso aos materiais escritos à comunidade escolar, algumas escolas otimizaram o espaço para este fim. Ressaltam-se aqui as ideias da Arquitetura escolar que evidenciam a utilização dos espaços para além de elementos arquitetônicos, utilizando-os também como elementos pedagógicos. Encontraram-se nos espaços escolares das escolas pesquisadas espaços que foram modificados para acrescentar práticas de leitura e escrita. Como exemplo, as histórias pintadas nos muros, as intervenções no chão da escola e as construções de cantos de leitura no pátio externo e interno das escolas.

4.2. SEGUNDA ETAPA: INTERVENÇÃO NO CONTEXTO E OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO DOS PARTICIPANTES COM A ESCRITA NO ESPAÇO

4.2.1. Descrição do local da observação

A segunda etapa da pesquisa aconteceu na Escola A, escola municipal de Curitiba que oferta o ensino do 1º ao 5º ano em Tempo Integral. Conforme consta na tabela 2, atualmente a escola atende cerca de 474 estudantes, sendo que aproximadamente 380 estão matriculados no período integral.

Segundo dados do Projeto Político Pedagógico da escola, reformulado em 2015, pode-se fazer uma breve descrição da situação socioeconômica dos alunos matriculados. A maioria das famílias informou à escola que sua renda familiar está entre 2 a 3 salários mínimos e consideram os bairros próximos à escola violentos e com problemas de tráfico de drogas.

A instituição é composta por dois prédios, sendo o primeiro de andar único, denominado Anexo I. Neste pavimento localizam-se a secretaria, a biblioteca, sala dos professores, dois almoxarifados, sala da Equipe Pedagógica e a Sala da Direção. O espaço deste anexo possui onze murais, no pátio interno, disponíveis para a exposição de trabalhos dos estudantes e divulgação de informações.

O segundo prédio, denominado Anexo II, comporta uma estrutura física de três andares, onde as crianças frequentam o contraturno do período integral. Nele se encontram oito salas de aula, um refeitório amplo, sete almoxarifados e sete banheiros. É importante ressaltar que as salas de aula deste pavimento têm mobiliário diferenciado, com mesas coletivas.

Na estrutura externa encontramos: uma quadra poliesportiva, o pátio, dois parques - sendo um deles exclusivo para os estudantes do 1º ano - jardins, mesas coletivas e uma horta. Durante os recreios, as crianças têm uma área ampla para circular, englobando todos estes ambientes, exceto a horta.

O espaço do refeitório é utilizado pelas crianças quatro vezes ao dia: no lanche da manhã, no almoço, no lanche da tarde e para a organização da saída dos estudantes. Por vezes, também é utilizado para as aulas de Educação Física.

Durante os horários do recreio os estudantes têm disponível alguns brinquedos e materiais como cordas, bambolês, bolas e quadros de giz. Os únicos materiais escritos que as crianças têm acesso no pátio são livros disponibilizados nas mesas para leitura.

4.2.2. Planejamento e construção da proposta de intervenção

Foi proposto para a diretora da escola um planejamento de materiais escritos contextualizados e significativos no espaço da Escola A, que foi produzido posteriormente pela pesquisadora, com a finalidade de observar a interação dos estudantes com os textos e os impactos causados por eles no espaço.

Os materiais escritos foram produzidos a partir das necessidades dos estudantes da Escola A, constatados a partir das observações das fotos dos espaços da referida escola, e de um dia de observação da interação das crianças nos espaços, observando a rotina dos estudantes, suas ações e interferências nos espaços, e possíveis limitações para a produção dos materiais.

A diretora da Escola A aceitou a proposta do estudo, sugerindo algumas ideias de textos e fornecendo alguns materiais necessários para a construção dos materiais escritos. A pesquisadora também financiou uma parte dos materiais.

A professora que atende a biblioteca também foi procurada para relatar a rotina do espaço e os livros mais procurados pelos estudantes do 1º ano à pesquisadora.

A pesquisadora também contou com o apoio das inspetoras da escola, para confeccionar os materiais e inseri-los nos espaços, e também com o apoio da professora da Oficina de Música, que tem formação em Design, auxiliando na estética e formatação dos mesmos.

O planejamento dos materiais para a intervenção atendeu os critérios para oportunizar a leitura com compreensão de acordo com a fundamentação teórica deste estudo, oportunizando aos estudantes uma imersão na cultura letrada, priorizando:

- **a função comunicativa**, ou seja, escritos que tivessem uma funcionalidade às ações cotidianas da escola (Smith, 1988; 1999), (Ferreiro e Teberosky, 1999), (Jolibert, 1994; 2006), (Brasil, 2000), (Teberosky e Colomer, 2003), (Ferreiro, 2008), (Soares, 2012), (Curitiba, 2016).

- **os indícios de compreensão:**

- auxílio de *imagens* sem estereótipos, que representam os escritos (Jolibert, 1994; 2006), (Brasil, 2000), (Curitiba, 2016); privilegiando a simplicidade, sendo fáceis de serem assimiladas no espaço.

- *estética* do material, com padronizações de cores, imagens e letras, priorizando um material durável que também pode ser manipulado pelos estudantes (Forneiro, 1998), (Horn, 2004), (Filho, 2009).

- *visibilidade* do material escrito, afixando-os na altura dos estudantes prioritariamente (Forneiro, 1998) e utilizando-se letra do tipo de forma sem serifas (Cagliari, 1999), (Curto et al. 2000), (Filho, 2009).

- colocando-os dentro de um *contexto significativo* onde ocorrem as ações que os materiais escritos informam (Smith, 1988; 1999).

Os quadros de 6 a 12 apresentam as descrições do planejamento da intervenção dos materiais escritos e a interpretação dos dados coletados durante a observação da interação dos participantes no espaço escolar, organizados em ordem cronológica que foram expostos no espaço da Escola A.

4.2.3. Sequência de intervenções

Intervenção 1: Lista de sugestões de livros da Biblioteca

O espaço da biblioteca também foi de interesse para a pesquisa, local onde foi proposto o texto “*Lista de sugestões de livros da biblioteca*”, com a função comunicativa de ler para escolher um livro e conhecer o acervo do espaço. O planejamento desta intervenção se encontra detalhado no quadro 6:

QUADRO 6: PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO 1

| Descrição da intervenção 1 | |
|---|--|
| Lista de sugestões de livros da biblioteca | Função comunicativa |
| | Ler para escolher um livro e conhecer os livros da biblioteca. |
| | Local/ contexto situacional |
| | Biblioteca |
| | Características do material |
| | <ul style="list-style-type: none"> - painel com cartazes coloridos e plastificados, contendo uma lista de livros indicados pela bibliotecária, como os mais procurados pelos estudantes do 1º ano. - escrita dos títulos dos livros e autores com letra do tipo de forma, acompanhada das fotografias das capas em destaque. - colocado na altura da criança. |
| | O que vai ser observado |
| | <ul style="list-style-type: none"> - as crianças direcionam sua atenção para o texto? - a lista de livros influencia na escolha dos livros? - que diálogos as crianças constroem em relação ao texto? |

FONTE: A pesquisadora (2016)

Conforme apresenta o quadro 6, a pesquisadora selecionou os livros a partir de uma consulta com a bibliotecária da escola, que indicou os livros mais procurados pelos estudantes do 1º ano. Nesta conversa, a bibliotecária informou que

estes livros são aqueles que possuem uma capa mais chamativa, com muitas cores, com monstros, com animais, ou seja, elementos que despertam o imaginário infantil. Ela também relatou que, quando coloca livros pequenos e finos, aqueles de coleções mais populares, sem um autor específico, são os mais emprestados. Ela levanta a hipótese que isto ocorre pelo fato dos livros serem pequenos e curtos, pois os pais podem “obrigar” a criança a ler e por isso eles preferem os menores.

Após a conversa com a bibliotecária, o material foi produzido pela pesquisadora atendendo os critérios baseados na fundamentação teórica deste estudo. Em seguida, os estudantes do 1º ano da Escola A foram informados sobre a funcionalidade do material escrito que seria colocado no espaço da biblioteca. O material pode ser observado nas fotografias 28 e 29:

FOTOGRAFIAS 28 E 29 - LISTA DE SUGESTÕES DE LIVROS



Foto da lista de sugestões de livros da biblioteca



Fotografia do local de exposição
FONTE: A pesquisadora (2017)

- **Interação dos participantes**

Com a intervenção do texto na biblioteca, as crianças que frequentam o espaço tiveram a oportunidade de consultar uma lista com imagens de sugestões de livros para empréstimo.

Foi observado o total de quatro dias de empréstimos de uma turma de 1º ano da referida escola. Para realizarem os empréstimos semanais, a bibliotecária organizava as crianças de uma turma em grupos de mais ou menos 9 crianças, e os empréstimos duravam aproximadamente 10 minutos para cada grupo. Os grupos entravam na biblioteca e encontravam uma mesa com livros dispostos para folhearem e escolherem. O texto foi exposto na parede próxima a esta mesa. Não era realizada contação de histórias nestes momentos.

Foram observados dois tipos de interação com o texto exposto, uma parte das crianças chegava e já consultava a lista para escolher o livro e outra parte consultava após explorar os livros expostos na mesa colocando a lista como segunda opção de escolha para empréstimo.

A maioria das crianças se aproximava do material e apontava com as mãos o livro que queria, solicitando-o para a bibliotecária. As crianças, além de interagirem com o material para realizarem empréstimos, também comentavam com os colegas sobre os livros da lista, relatando se já conheciam a história ou conversavam sobre um elemento da capa que achavam interessante.

Nestes momentos de interação de uma criança com a lista, outras crianças que estavam sentadas na mesa direcionavam sua atenção para o texto. Estes comportamentos relatados podem ser observados nas fotografias 30 e 31:

FOTOGRAFIAS 30 E 31 - INTERAÇÃO COM O MATERIAL NA BIBLIOTECA



Fotografias da interação entre os estudantes durante a leitura do texto
 FONTE: A pesquisadora (2017)

Também foi observado algumas crianças que interagem à distância com o texto, do outro lado da mesa que ficava próxima a ele, solicitando o livro que olhavam de longe para a bibliotecária. No entanto, a maioria sentia a necessidade de tocar a figura do livro que queria com as mãos.

Quando as crianças exploravam os livros das mesas e encontravam os que constavam na lista, ou ao contrário, quando queriam um livro da lista e o encontravam na mesa, elas faziam a exploração dos dois materiais, livro e lista, comparando-os. Muitas crianças foram influenciadas a folhearem o livro em virtude de encontrá-lo na lista de sugestões. Estes comportamentos podem ser observados nas fotografias 32 e 33:

FOTOGRAFIAS 32 E 33 - INTERAÇÃO COM O MATERIAL ESCRITO NA BIBLIOTECA 2



FONTE: a pesquisadora (2017)

Foi observado que na exploração dos livros da lista, as crianças tinham alguns critérios para emprestá-los. Algumas não os queriam por estarem velhos, apresentando rasuras ou desgastes de cor, diferente do modo em que se apresentavam na lista, ou por não gostarem das figuras internas dos livros após a exploração. Algumas crianças também verbalizaram que gostam de livros “grandes”. Em alguns casos, as crianças encontravam o livro que queriam da lista e já entravam na fila de empréstimo sem folhearem.

Com relação à leitura que faziam do título do livro, a maioria das crianças solicitava o livro baseando-se nos índices iconográficos da capa. Como por exemplo, diziam: *“Eu quero esse da bailarina” (Até as princesas soltam pum)*, *“Eu quero esse do morango” (O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado)*, *“Eu quero esse do dinossauro” (Mamãe, por quê os dinossauros não vão à escola?)*, *“Tem esse do coelhinho?” (Quando me sinto irritado)*. Em alguns casos, quando já conheciam o livro previamente, estruturavam o título, como por exemplo, para o livro *“Quem soltou o pum”* pediram *“O cachorro que soltou o pum”* e para o livro *“Tem um monstro no meu jardim”* falaram o título *“Monstro no jardim”*.

Algumas crianças solicitaram que a pesquisadora lesse o nome do título dos livros, e em alguns casos as crianças repetiam “soletrando” as palavras como se estivessem lendo para o colega. Em um desses casos uma criança falou para a outra “Viu, eu já sei ler!” após “soletrar” o título do livro, repetindo a informação do adulto.

Intervenção 2: Cardápio

No quadro 7, encontra-se o detalhamento do “Cardápio”, inserido no espaço do Refeitório da Escola A. Este material foi considerado relevante a ser planejado, pois foi observado que este tipo de texto não existia no espaço escolar. Confirmamos sua importância ao constatar a rotina dos estudantes, que frequentam o refeitório três vezes ao dia para realizarem as refeições.

QUADRO 7: PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO 2

| Descrição da intervenção 2 | |
|----------------------------|--|
| Cardápio | Função comunicativa: |
| | Ler para localizar informações sobre os alimentos fornecidos pela escola no dia. |
| | Local/ contexto situacional |
| | Refeitório |
| | Características do material |
| | <ul style="list-style-type: none"> - o suporte do material é um mural de imã, afixado na altura da criança.. - foram realizadas fichas de alimentos e bebidas, escritos com letra de forma e com tamanho visível, acompanhados de imagens reais que os representam. As fichas foram plastificadas com polaseal. -outras informações foram acrescentadas no mural como: o tipo da refeição (almoço ou lanche) e nome do dia da semana. |

| | |
|--|--|
| | <p>O que vai ser observado</p> <ul style="list-style-type: none"> - as crianças procuram o texto para buscar uma informação? - as crianças direcionam a sua atenção para o texto no espaço? - quais diálogos constroem em relação ao texto? |
|--|--|

FONTE: a pesquisadora (2017)

Antes de colocá-lo no espaço, as crianças do 1º ano foram informadas sobre o texto. Nesta conversa algumas crianças tinham o conhecimento sobre a função do cardápio, dizendo de um modo geral que é *“onde tem muitas comidas”*. Algumas crianças nunca ouviram falar sobre este tipo de texto.

A pesquisadora mostrou as fichas com as imagens e escrita que fariam parte do material, algumas crianças comentaram que *“não sabiam ler”*. A pesquisadora chamou atenção das crianças sobre o fato da imagem auxiliar a leitura neste sentido.

Foi realizada pela pesquisadora a leitura de algumas fichas dos alimentos e ao mostrar algumas figuras, a maioria dos estudantes realizou uma leitura silabada do escrito, por exemplo, falando pausadamente a palavra *“BA-NA-NA”*.

Nas fotografias 34, 35 e 36, pode-se observar como o material foi exposto no refeitório da escola:

FOTOGRAFIAS 34, 35 E 36 - CARDÁPIO



Fotos do cardápio em dois momentos, no almoço e no lanche, respectivamente.



Foto do local de exposição do material
FONTE: a pesquisadora (2017)

- **Interação dos participantes**

Os horários de observação deste material escrito foram o almoço e o lanche do período da tarde. O refeitório, local de exposição do material, é um espaço amplo, com seis mesas grandes, que eram organizadas por turma, três para os primeiros anos e três para os segundos anos, e uma mesa onde ficavam os alimentos. Os estudantes tinham autonomia para se servirem, mas eram organizados em filas indianas, uma turma de cada vez. Considerando a organização da escola, o cardápio foi afixado em uma parede no início da fila, onde elas higienizavam as mãos.

O primeiro impacto causado pelo material foi a constatação das crianças sobre a função dele no espaço, muitas expressaram suas opiniões espontaneamente, como exemplo, disseram para a pesquisadora: *“Eu achei uma ótima ideia, aquela sua de colocar as comidas”, “Ainda bem que tem o cardápio, dá pra gente ver antes, tem tudo o que eu gosto”*.

As interações com o texto eram realizadas de três maneiras diferentes. A maioria dos estudantes fazia uma leitura silenciosa do material, apenas direcionando o olhar rapidamente. Com o tempo, foi possível notar que um dos motivos de olharem rapidamente era a pressa que tinham para comer e não perder o lugar na fila. O segundo modo de interação, era apontando para o material com as mãos, tocando as imagens ou escritas, silenciosamente. O terceiro modo era lendo em voz alta e tocando com as mãos.

FOTOGRAFIAS 37, 38, 39 E 40 - INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O CARDÁPIO



Fotos da exploração do material com as mãos



Fotos da exploração do material direcionando o olhar
FONTE: a pesquisadora (2017)

Quando as crianças chegavam frente ao texto, antes mesmo de olharem todos os alimentos, perguntavam em voz alta: “*O que tem hoje?*”, “*O que que tem?*”, e assim interagiam com o material apontando e fazendo a leitura, ou apenas observando.

Foi observado que as crianças procuravam o texto antes e depois das refeições, sendo que deste último modo com menos intensidade. Alguns motivos da procura pelo material mesmo após as refeições foram identificados, como por exemplo, crianças que queriam contar aos colegas quais alimentos comeram no dia; crianças que não sabiam o nome dos alimentos que comeram e foram procurar o texto para conhecer como o alimento se chamava, a exemplo de alimentos pouco comuns no lanche da escola, como o “sagu”.

Muitos foram os momentos em que a interação entre pares foi fundamental para algumas crianças compreenderem o escrito. As interações ocorriam entre crianças da mesma turma, de turmas diferentes, com crianças maiores e com a pesquisadora. Os estudantes que tinham dúvida sobre o escrito ou imagem, pediam auxílio aos colegas próximos, à pesquisadora e para estudantes de outras turmas que ajudavam na fila. Os estudantes de outras turmas, que já eram leitores, realizavam a leitura para as crianças menores espontaneamente. Também foi observado que os estudantes chamavam uns aos outros para realizarem a leitura juntos ou chamavam o colega para informar o que tinha no cardápio.

Com relação às imagens dos alimentos que acompanhavam a escrita no cardápio, mesmo estas sendo livre de estereótipos, com foto do alimento real, em alguns casos não auxiliaram a compreensão por dois motivos: algumas crianças não sabiam identificar alguns alimentos, por desconhecimento, e o segundo motivo era o fato dos alimentos não estarem na foto como eles estavam apresentados à mesa. Como exemplo, algumas crianças não sabiam o que era quirera, sagu, repolho e pudim de baunilha ou desconheciam o alimento em sua forma original, como estava representado nas fichas, a exemplo da beterraba, que era apresentada na ficha em seu formato original, mas na mesa ela era apresentada em cubos.

Os estudantes também realizavam leitura por hipóteses baseadas nas interpretações que tinham das imagens. Por exemplo, para “ALMONDEGAS” liam “BOLINHO”, para “ACHOCOLATADO” liam “NESCAU”, para “COUVE” liam “ALFACE”, para “FRANGO” liam “GALINHA”.

As crianças demonstraram que necessitavam de mais informações com relação a algumas imagens. Para a imagem do “bolo”, conforme mostra a fotografia 35, elas se questionavam a todo o momento “*mas é bolo do quê?*”. O mesmo aconteceu com a imagem do suco, da vitamina e da sopa.

Também foi observada a análise linguística que as crianças realizavam na medida em que interagiam com as escritas do cardápio. Algumas crianças do 1º ano soletravam as letras que encontravam nas palavras em voz alta, perguntavam quantas letras tinham os nomes dos alimentos. Uma criança pediu para que a pesquisadora lesse a palavra “Strogonoff”, pois ela relatou que não sabia qual som tinha “ST” juntos.

As crianças que já tinham se apropriado da leitura, em sua maioria do 2º ano, exploravam os outros elementos do texto, além dos nomes dos alimentos, como o dia da semana, o título, o nome da refeição, informações que não tinham auxílio de desenhos.

Ao realizarem a leitura do escrito, muitas crianças liam pausadamente, decifrando, mesmo já sabendo qual era o alimento que a imagem representava. Como exemplo, liam pausadamente a palavra “BO-LO”.

Pelo material em que o cardápio foi construído permitir a manipulação, muitas crianças exploravam o material, trocando as fichas de lugares de acordo com a disposição na mesa ou para arrumá-los quando estes estavam desorganizados. Demonstraram preocupação e cuidado.

FOTOGRAFIA 41 - INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O CARDÁPIO - 2



Foto de duas crianças manipulando os elementos do texto

FONTE: a pesquisadora (2017)

Intervenção 3: Etiquetas para caixas de brinquedos e livros

A intervenção 3, denominada “Etiquetas para caixas de brinquedos e livros”, foi planejada a partir da observação da pesquisadora nos horários dos recreios das turmas de 1º ano no parque. Observou-se que as crianças possuíam muitos brinquedos disponíveis neste horário, e também livros em caixas. No entanto, na hora de guardá-los para iniciar as atividades em sala, os brinquedos eram organizados em caixas de forma aleatória, pois não tinham identificações, apenas orientações das inspetoras que oralmente indicavam onde os brinquedos deveriam ser guardados. Algumas crianças associavam a forma e cor da caixa para guardar os brinquedos, como por exemplo, a caixa rosa para guardar as panelinhas.

Diante desta situação cotidiana, foi planejada a intervenção 3, que está detalhada no quadro 8:

QUADRO 8: PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO 3

| Descrição do texto 3 | |
|---|---|
| Etiquetas para caixas de brinquedos e livros | Função comunicativa: |
| | Ler para organizar os materiais de uso coletivo |
| | Local/ contexto situacional |
| | Parque do 1º ano |
| | Características do material |
| | - etiquetas para as caixas já utilizadas pelas crianças desde o início do ano, catalogando os tipos de brinquedos e livros que devem ser guardados em cada uma. - escrita em papel plastificado, com auxílio da imagem real do brinquedo/livro e com letra tipo de forma, com bordas coloridas, sendo uma cor para cada brinquedo/livro. |
| | O que vai ser observado |
| | - as crianças identificam a escrita dos brinquedos e a utiliza como referência para pegar/guardar os brinquedos/livros? - quais diálogos constroem em relação ao texto? |

FONTE: a pesquisadora (2017)

Conforme explica o quadro 8, a escolha da imagem foi criteriosa, evitando estereótipos de figuras de brinquedos, aproximando a imagem do objeto real com precisão.

As etiquetas foram realizadas a partir da conversa com a inspetora responsável por disponibilizar os brinquedos. As escritas utilizadas foram: *panelinhas*, *carros*, *legos* e *bonecas*. Também foi realizada uma etiqueta para a

caixa de livros que ficavam junto às caixas de brinquedos com a palavra “*livros*”. Durante a intervenção, houve a necessidade de acrescentar mais uma etiqueta que não havia sido planejada previamente, a de “*brinquedos de areia*”.

Os estudantes do 1º ano foram informados sobre as etiquetas que seriam colocadas nas caixas de brinquedos e dos livros. Em sala, a pesquisadora mostrou as etiquetas, salientando a função do texto em virtude de uma situação cotidiana que precisava ser aprimorada, para melhor organização dos brinquedos e livros coletivos.

Neste momento em sala, foi realizada a leitura das etiquetas junto aos estudantes, e ao realizarem hipóteses de leitura, para a escrita “*Legos*” alguns disseram “*peças*” ou “*blocos*”. Em seguida a pesquisadora confirmou as hipóteses realizando a leitura de cada etiqueta.

As etiquetas para as caixas dos brinquedos e livros são apresentadas nas fotografias 42 e 43:

FOTOGRAFIAS 42 E 43 - ETIQUETAS PARA AS CAIXAS DE BRINQUEDOS E LIVROS



Foto do armário onde as caixas eram guardadas no parque do 1º ano



Foto das caixas no chão do parque do 1º ano
 FONTE: a pesquisadora (2017)

- **Interação dos participantes**

A interação dos participantes com as etiquetas de brinquedos e livros foi observada em dois momentos: no recreio da hora do almoço, que durava aproximadamente 40 minutos e no recreio da tarde, com a duração de 20 minutos. O local de observação deste material escrito foi o Parque do 1º ano, um parque exclusivo para estes estudantes localizado no fundo da Escola A. Neste parque frequentavam as três turmas de 1º ano, totalizando 90 estudantes, e duas inspetoras.

Os brinquedos eram dispostos para os estudantes pelas inspetoras, que colocavam previamente as caixas à disposição no chão ou nas mesas do parque, cabendo a elas a seleção das caixas a serem dispostas. A caixa com livros foi colocada apenas na primeira semana de observação. As demais caixas eram colocadas diariamente.

O principal momento observado no recreio era o horário para organização dos brinquedos. Estes momentos aconteciam cinco minutos antes de bater o sinal para os estudantes entrarem em sala.

Quando as etiquetas foram colocadas, os estudantes as utilizaram como referência para organizar os brinquedos, observando principalmente as imagens.

Muitos realizavam hipóteses de leitura a partir das imagens, falavam “*blocos*” para a escrita “*legos*”, “*carrinhos*” para a escrita “*carros*” e “*coisas de praia*” para “*brinquedos de areia*”. Observou-se que quando algumas crianças faziam a tentativa de leitura deste material, deslizavam o dedo nas letras e se abaixavam ou sentavam para observá-lo, conforme apresenta a fotografia 44:

FOTOGRAFIA 44 - INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS ETIQUETAS DE BRINQUEDOS E LIVROS



Foto de um estudante explorando as etiquetas de brinquedos ao guardá-los
FONTE: a pesquisadora (2017)

A escrita e imagem eram consultadas pelas crianças em dois momentos, antes de guardar o brinquedo, na maioria dos casos, e após os brinquedos ser guardado, momento em que verificavam se o brinquedo estava no lugar correto. Observou-se que as etiquetas tiveram uma influência positiva na organização dos brinquedos, como exemplo, algumas crianças verbalizaram para o grupo “*ninguém vai errar de caixa, né?*”, “*estamos fazendo tudo direitinho*”, “*colocamos nas caixas certas*”, “*eu gostei das plaquinhas, tem os brinquedos que eu gosto*” e “*né que a gente tá aprendendo onde guarda os legos, carros, as bonecas e as panelinhas?*”.

FOTOGRAFIA 45 - INTERAÇÃO DOS PARTICIPANTES COM AS ETIQUETAS DE
BRINQUEDOS E LIVROS - 2



Foto de um grupo de estudantes guardando os brinquedos e livros nas caixas
FONTE: a pesquisadora (2017)

Mesmo com as caixas etiquetadas, algumas crianças ainda guardavam os brinquedos de maneira desorganizada. Quando este tipo de situação acontecia, muitas crianças percebiam e orientavam o colega sobre o erro, apontando a imagem e escrita ou os próprios brinquedos que já estavam dentro da caixa, ou apenas colocavam os brinquedos no lugar correto sem interferir.

Ao guardarem os brinquedos tendo como referência a escrita e imagem, as crianças passaram a classificar os brinquedos de acordo com a caixa correspondente. Neste processo, algumas crianças entraram em conflito com tipos de brinquedos que não tinham caixas diretamente correspondentes, como os brinquedos de areia, que eram orientados pelas inspetoras a colocarem juntamente com as caixas de panelinhas desde o início do ano. Nestes momentos, os estudantes insistiam que esses brinquedos não eram panelinhas, e na etiqueta só tinha imagem e escrita de panelinhas. Sobre esta situação um estudante disse à inspetora: *“Não tá escrito balde, né?”*. Visto isso, a inspetora solicitou à pesquisadora que fizesse uma nova etiqueta de *“brinquedos de areia”*, visando atender essa necessidade das crianças que surgiu no meio da intervenção.

A utilização da caixa de livros também nos chamou atenção. As crianças tinham disponíveis nas caixas alguns livros de literatura. No entanto não havia no parque um lugar específico de leitura. Algumas crianças pegavam o livro e sentavam-se à mesa para ler, o que durava aproximadamente 3 minutos e mudavam

de atividade. Outras crianças utilizavam o livro como brinquedo, levando-os para a areia ou utilizando-os no jogo simbólico para construir camas para bonecas ou para brincar de lojas. Estes comportamentos relatados podem ser observados na fotografia 46:

FOTOGRAFIA 46 - INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM LIVROS DE LITERATURA



Foto de crianças brincando no parque. Algumas das crianças brincam com livros em baixo de uma mesa. Notam-se alguns livros abandonados ao chão.

FONTE: a pesquisadora (2017)

Durante as observações, também foi possível verificar a utilização do espaço físico pelos estudantes. Conforme aponta a fotografia 16, no parque as crianças tinham disponível uma parede para escreverem e desenharem com giz. Essa parede era muito utilizada nos horários do recreio, e nela as crianças realizavam escritas espontâneas e perguntavam constantemente as letras que dos nomes de pessoas conhecidas. A interação entre pares era a principal característica da utilização deste espaço, pois as crianças consultavam outras crianças ou um adulto (inspetoras e pesquisadora) para auxiliarem na escrita das letras que ainda não sabiam.

- **Intervenção 4: Placas de identificação**

Na quarta intervenção no espaço escolar foram inseridas as “Placas de identificação” dos espaços. Conforme observado nas fotos dos espaços da Escola A, alguns estavam sem identificação ou com placas sem auxílio de imagens, e com cores que não chamavam atenção das crianças. Também foi constatada a falta de

um padrão nas placas de identificação, o que não auxiliava na associação de informações. Partindo dessas constatações, as placas foram construídas conforme mostra o quadro 9, priorizando uma estética padronizada, com estilo único de imagens, de tipo de letra e com cores escolhidas seguindo critérios prévios. O cuidado com a escolha das imagens foi um aspecto importante para a construção, pois foram utilizadas imagens que representassem as informações da escrita nas placas, evitando os estereótipos e personagens midiáticos.

QUADRO 9: PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO 4

| Intervenção 4 | |
|-------------------------|--|
| Placas de identificação | Função comunicativa |
| | Ler para orientar-se e identificar os espaços da escola. |
| | Local/ contexto situacional |
| | Todo o espaço escolar |
| | Características do material |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Placas com o nome dos espaços escolares como: salas de aula, secretaria, biblioteca, parque, almoxarifados, banheiros, cozinha, refeitório, quadra esportiva, horta, biblioteca, salas dos professores, das diretoras e pedagogas. - As placas tem tamanho A4, com letra padronizada tipo de forma, acompanhadas de escrita e imagem seguindo um padrão estético. - As placas foram plastificadas com polaseal. - As cores das placas foram categorizadas da seguinte forma: azul para espaços de adultos, amarelo para salas de aula, verdes para salas das Oficinas do período integral e laranjas para espaços de uso coletivo. - Os materiais foram afixados de acordo com a possibilidade do local, priorizando estar na altura da criança quando possível ou suspensas para melhor visualização à distância. |
| | O que vai ser observado |
| | <ul style="list-style-type: none"> - As crianças constroem diálogos em relação a este texto? - As crianças direcionam a sua atenção para o texto no ambiente? |

FONTE: a pesquisadora (2017)

Após a construção das placas, a pesquisadora informou a função do texto aos estudantes do 1º ano, que levantaram hipóteses dos nomes escritos nas placas a partir das imagens. Por exemplo, para a placa “Sala”, disseram “Lápis”, pois era a imagem que acompanhava a escrita. A mesma ideia se repetiu na placa de “Ciência e Tecnologias”, na qual as crianças levantaram a hipótese do escrito como “Aula de computador”, pois tinha uma imagem de computador. Depois de levantarem suas ideias, a pesquisadora fez a leitura das placas.

Na maioria dos espaços foi possível priorizar a visibilidade da placa, ou colocando de forma suspensa no alto da porta ou na altura da criança. Alguns espaços tiveram algumas limitações para afixar as placas.

Foi colocado o total de 50 placas de identificação em diversos espaços. No pátio externo foram colocadas identificando as salas de aula, a secretaria, a direção, a biblioteca, os banheiros, a sala dos professores e o almoxarifado, conforme mostram as fotografias de 47 a 73.

FOTOGRAFIA 47 - PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 1



Foto da placa de identificação da sala de aula no pátio interno. A escrita “SALA” acompanha um lápis e o número 5, e foi colocada de forma suspensa no alto da porta.

FOTOGRAFIA 48 - PLACA DE IDENTIFICAÇÃO - 2



Foto da placa de identificação da sala da direção, a escrita "DIREÇÃO" acompanha uma imagem de pessoas sentadas à mesa e foi colocada de forma suspensa no alto da porta.

FOTOGRAFIA 49 - PLACA DE IDENTIFICAÇÃO - 3



Foto da placa de identificação da sala das pedagogas. A escrita "Pedagogas" está acompanhada da imagem que representam três pessoas, e a placa foi colocada de forma suspensa no alto da porta.

FOTOGRAFIA 50 - PLACA DE IDENTIFICAÇÃO - 4



Foto da placa de identificação do almoxarifado. A escrita está acompanhada de uma maleta com materiais escolares. Foi colocada de forma suspensa no alto da porta.

FOTOGRAFIAS 51 E 52 - PLACA DE IDENTIFICAÇÃO - 5



Foto da placa da sala dos professores. A escrita acompanha a imagem de uma mesa com pessoas ao redor. Foi afixada no meio da porta, na altura da criança.

FOTOGRAFIA 53 - PLACA DE IDENTIFICAÇÃO - 6



Foto da placa de identificação da biblioteca. A escrita acompanha a imagem de uma pessoa lendo um livro. A placa foi afixada no meio da porta, na altura da criança.

FOTOGRAFIA 54 - PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 7



Foto do lado esquerdo do pátio externo. Pode-se observar como as placas suspensas e coloridas são facilmente visualizadas mesmo que à distância.

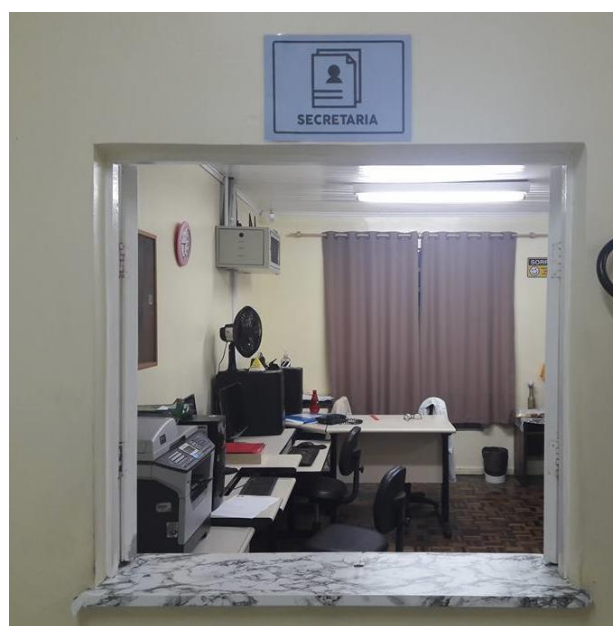
FOTOGRAFIAS 55 E 56 - PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 8



Fotos das placas afixadas nas portas dos banheiros. As escritas “Meninos” e “Meninas” acompanham imagem que as representam. As placas foram afixadas no meio da porta, na altura da criança.

Pode-se observar nas fotografias 57 e 58 o antes e depois da identificação da secretaria da escola:

FOTOGRAFIAS 57 E 58 - PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 9



Fotos da identificação da secretaria antes e depois da intervenção. Antes da intervenção a identificação da secretaria não acompanhava imagem e era com o fundo branco. Após a intervenção, a placa com a escrita “secretaria” acompanha a imagem de um documento, com fundo de cor azul.

No espaço do refeitório da escola foram afixadas quatro placas de identificação dos espaços internos, as placas dos banheiros, da cozinha, do almoxarifado de Educação Física e da entrada ao refeitório, conforme apresentam as fotografias de 59 a 69:

FOTOGRAFIA 59 - PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 10



Foto da placa de identificação da cozinha, localizada dentro do refeitório. A escrita acompanha a imagem de uma panela ao fogo. A placa foi afixada no alto da porta, para dar maior visibilidade à distância, visto que o refeitório é um espaço amplo. Não foi possível colocar de modo suspenso, em função da posição da porta no espaço.

FOTOGRAFIA 60 - PLACA DE IDENTIFICAÇÃO - 11



Foto da placa de identificação na porta do almoxarifado de Educação Física, localizado dentro do refeitório. A escrita acompanha bolas variadas remetendo aos materiais utilizados nas aulas. A placa foi afixada de forma suspenso.

Fotografias 61 e 62 - Placas de identificação - 12



Fotos da placa de identificação do refeitório. A escrita acompanha a imagem de um prato, um garfo e uma faca. A placa foi afixada acima do campo visual das crianças, em virtude das limitações da porta de vidro para afixar esta placa.

FOTOGRAFIA 63 - PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 13



Foto da placa de identificação do banheiro do refeitório. A escrita acompanha a imagem de uma privada. A placa foi afixada de forma suspensa. Essa mesma placa foi utilizada nos outros 10 banheiros da escola.

Observou-se que nenhum local da área externa era identificado com algum tipo de escrita ou desenho, portanto foram afixadas placas identificando os principais espaços externos, tais como a quadra esportiva, os banheiros, o parque do 1º ano e a horta, conforme apresentam as fotografias de 64 a 69:

FOTOGRAFIA 64 - PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 14



Foto da placa de identificação da quadra esportiva. A escrita acompanha uma pessoa jogando futebol, uma bola e um gol. A placa foi afixada em uma das pilstras da quadra esportiva.

FOTOGRAFIA 65 - PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 15



Placa de identificação do parque do 1º ano. A escrita acompanha duas crianças brincando em uma gangorra, brinquedo que tem dentro do parque. A placa foi afixada ao lado do portão de entrada do parque.

FOTOGRAFIAS 66 E 67 - PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 16



Fotos da entrada dos banheiros do pátio externo.

FOTOGRAFIA 68 E 69 - PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO – 17



Fotografias da placa de identificação da horta. A escrita acompanha a imagem de uma muda sendo plantada na terra. A placa foi afixada no portão de entrada da horta, na altura dos estudantes.

No Anexo II, local onde as os estudantes frequentam as Oficinas no período Integral, as placas foram fixadas no meio da porta, priorizando a altura da criança para viabilizar a leitura do escrito. Como são salas de aula diferenciadas, optou-se pela cor verde. Nas portas já haviam dois tipos placas de identificação, a primeira foi realizada ou pela professora da Oficina ou pelas crianças a partir de um desenho coletivo e a segunda estava na lateral da porta, na altura da criança, com escrita acompanhada de imagem construída pela gestão da escola, no entanto sem um padrão estético de cor ou imagem, apenas na escrita.

Algumas das placas de identificação colocadas nas portas do Anexo II podem ser observadas nas fotografias de 70 a 73:

FOTOGRAFIA 70 E 71 - PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO – 18



Fotos da placa de identificação da sala de Teatro. A escrita acompanha a imagem que simboliza o teatro, sendo as máscaras que representam a tragédia e a comédia. A placa foi afixada no meio da porta, na altura das crianças.

FOTOGRAFIAS 72 E 73 - PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO – 19



Fotos da placa de identificação da oficina de música. A escrita acompanha as imagens de notas musicais. A placa foi afixada no meio da porta, na altura da criança.

FONTE: a pesquisadora (2017)

- **Interação dos participantes**

As placas de identificação foram colocadas gradativamente, em virtude da grande quantidade e da variedade de espaços que foram identificados. A pesquisadora também teve algumas limitações nesta observação, pois não foi possível observar a reação das crianças em todas as placas.

A maioria dos estudantes notaram com maior facilidade as placas que foram colocadas suspensas ou as que estavam em seu campo visual, apontando para a placa, ou quando possível tocando com as mãos, conforme apresentam as fotografias de 74 a 77. Também foi observado nesses momentos, que alguns dos estudantes chamavam uns aos outros para observar a placa nova.

FOTOGRAFIA 74 - INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO



Foto dos estudantes do 1º ano na entrada do parque. Na foto uma criança percebe a placa e aponta em sua direção, chamando os colegas para vê-la.

FOTOGRAFIA 75 - INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO - 2



Fotos de uma estudante fazendo a leitura do material tocando as letras com as mãos.
FONTE: a pesquisadora (2017)

As placas que ficaram acima da porta não foram identificadas em um primeiro momento pelos estudantes. A placa do refeitório que ficou acima da porta de entrada, conforme apresenta a fotografia 62, foi observada por alguns estudantes da escola dias após ser afixada, e quando notaram, questionaram a pesquisadora: “Por quê você não colocou mais baixinho?”, “Pra quê colocar tão alto?”, “Eu nem vi ali”.

Os estudantes que ainda estavam em processo de aquisição da leitura e escrita, faziam a leitura da placa por contexto ou imagem. Como, por exemplo, para a placa “parque do 1º ano”, alguns leram “parque dos pequenos”, “parquinho dos pequenos” ou “parque do 1ºB”. Para a placa “quadra esportiva” leram “jogar futebol” ou “hora de jogar futebol”, para “educação ambiental” leram “cuidar das plantas”.

A exploração linguística também esteve presente nas interações dos estudantes. Um grupo de crianças de 1º ano, ao olharem pela primeira vez no espaço a placa do “Parque do 1º ano”, deslizaram os dedos nas letras e começaram a apontar quais delas faziam parte do seu nome. Uma menina que se chamava “ANA” apontou o A e o N da palavra “ANO” e disse que faziam parte da escrita de seu nome. Esses comportamentos relatados podem ser vistos nas fotografias 78 e 79:

FOTOGRAFIAS 76 E 77 - INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO

- 3



Na primeira foto uma estudante aponta para as letras A e N da palavra ANO e diz aos colegas que essas letras fazem parte do seu nome. Na segunda foto vemos colegas que ao ver o que a primeira estudante fazia, também foram mostrar quais letras da placa também pertenciam ao seu nome.

FONTE: a pesquisadora (2017)

Também foi observado o comportamento de crianças já leitoras, a exemplo de estudantes do 3º ano, que quando leem observam os sons pronunciados. Como exemplo, uma estudante ao ler a placa “ALMOXARIFADO” pronuncia “ALMOXARIFATO”, sua colega que estava ao lado a corrige, dizendo que se lê “ALMOXARIFADO” e ainda complementa que a última sílaba tem um “D” e não “T”.

Na interação com as placas os estudantes demonstraram perceber a função de cada uma. Sobre a placa do “PARQUE DO 1º ANO”, as crianças fizeram comentários em relação a informação que ela emitia. Uma situação que ocorria diariamente, era a entrada dos estudantes de outras turmas no parque do 1º ano, em virtude disso, algumas crianças do 1º ano verbalizaram direcionando o olhar para a placa do parque: *“Aqui é só 1º ano”, “Qual é o problema dos grandes, não viram que a placa é do 1º ano?”*.

As crianças procuravam a pesquisadora para relatarem que viram as placas novas nos espaços. Durante o período em que as placas estavam sendo anexadas, muitas crianças perceberam a falta de algumas delas no espaço. Por exemplo, as crianças do 2º ano perguntaram o porquê de não ter uma placa escrito *“Parque do 2º ano”*, sendo que para o primeiro ano tinha. Elas perceberam a necessidade em ter essa placa, pois algumas crianças do 1º ano “fugiam” para o parque deles e a placa auxiliaria transmitindo a informação de quem pertencia o parque. Elas também sugeriram espontaneamente outras placas como a do *“Jardim”* e *“Canteiro de flores”*, placas que não foram realizadas.

Nesse movimento de inserção das placas nos espaços, as crianças perceberam que estas transmitiam uma informação para a comunidade escolar. Em virtude disto, estudantes do 2º e 3º ano solicitaram espontaneamente a pesquisadora placas com as regras de convivência para o pátio externo, como *“não correr”, “não empurrar”, “não rasgar o livro”*.

Os professores da escola também expressaram espontaneamente suas opiniões dizendo que a escola está mais “informativa”, que melhorou a comunicação na escola e que algo tão simples fez uma diferença no espaço, principalmente no pátio interno, deixando-o um ambiente mais alegre e com uma identidade em função da semelhança entre as placas. Algumas professoras relataram que por frequentarem o espaço há tanto tempo não tinham percebido a falta que as placas fazem, o quanto elas são importantes para as crianças, para mostrarem a função da escrita para elas.

- **Intervenção 5: Placas de sinalização**

As “Placas de sinalização” foram inseridas na intervenção 5, e tinham como função orientar a localização dos espaços para crianças, pais e visitantes, visando atender uma demanda da escola, observada pela pesquisadora, pois muitos pais e visitantes não encontravam espaços como a secretaria e sala da direção e das pedagogas quando tinham necessidade. A descrição do planejamento da intervenção encontra-se no quadro 10:

QUADRO 10: PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO 5

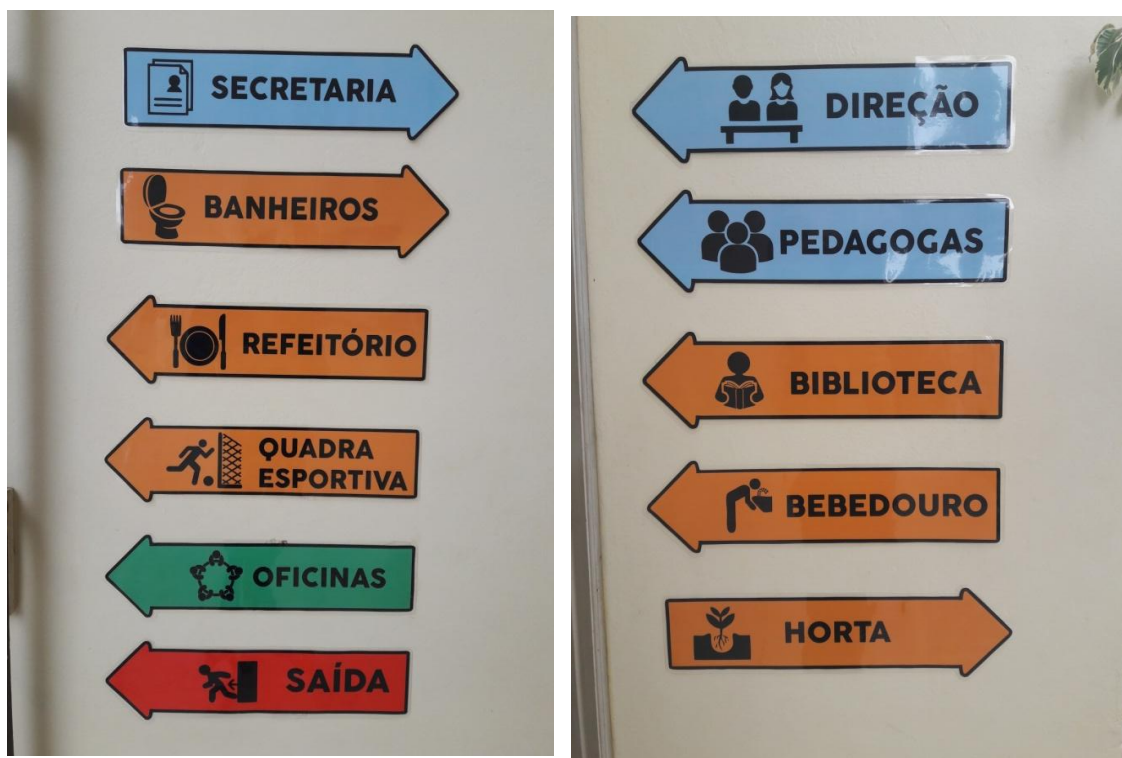
| Intervenção 5 | |
|------------------------------|---|
| Placas de sinalização | Função comunicativa: |
| | Ler para orientar-se na escola. |
| | Local/ contexto situacional |
| | Todo o espaço escolar |
| | Características do material |
| | - placas em formatos de flechas em tamanho A3, com os nomes dos espaços escolares, acompanhados de imagem com padrão estético utilizado nas placas de identificação, utilizando-se das mesmas cores, imagens e fonte de escrita. - plastificadas com polaseal. - afixadas na altura dos estudantes. |
| | O que vai ser observado |
| | - as crianças utilizam as placas para orientar-se no espaço? - as crianças constroem diálogos em relação a este texto? - as crianças direcionam a sua atenção para o texto no espaço? |

FONTE: A pesquisadora (2017)

As placas de sinalização foram expostas nos espaços externos da escola, somando o total de 23 placas. Os estudantes do 1º ano foram previamente informados sobre previamente sobre a função deste texto. Neste momento, elas puderam comparar as placas de sinalização com as placas de identificação que tinham a mesma cor e imagem.

De acordo com as fotografias de 80 a 87, os espaços escolhidos para fixar as placas foram o pátio interno, o pátio externo e o refeitório, sinalizando espaços da vida cotidiana dos estudantes.

FOTOGRAFIAS 78 E 79 - PLACAS DE SINALIZAÇÃO



Fotos das placas de sinalização localizadas na entrada do pátio interno. A primeira foto representa as placas na parede da esquerda, e a segunda da parede da direita.

FOTOGRAFIA 80 - PLACAS DE SINALIZAÇÃO - 2



Fotografia do local que as placas de sinalização foram afixadas, perto do portão de acesso ao pátio externo e da entrada do prédio do Anexo I.

FOTOGRAFIA 81 - PLACAS DE SINALIZAÇÃO - 3



Foto de três placas de sinalização indicando os lugares ao fundo do pátio interno. As placas estão embaixo de um mural, ao lado do corredor em que se encontram as sala dos professores e a biblioteca.

FOTOGRAFIA 82 - PLACA DE SINALIZAÇÃO - 4



Foto da placa de sinalização indicando a secretaria. A placa está com a escrita na vertical, indicando a direção para encontrar a secretaria, lugar mais procurado pelos pais segundo os profissionais da escola, portanto o local foi sinalizado com três placas indicando o caminho.

FOTOGRAFIA 83 E 84 - PLACAS DE SINALIZAÇÃO - 5



Fotos das placas de sinalização do refeitório. Na primeira temos as placas “Saída” e “Quadra esportiva” na horizontal, e na segunda foto a placa “oficinas” na vertical, indicando a direção que as salas se encontram.

FOTOGRAFIA 85 - PLACA DE SINALIZAÇÃO - 6



Foto da parede do pátio externo, onde foram colocadas três placas na mesma direção indicando os parques, banheiros e água.

FONTE: A pesquisadora (2017)

- **Interação dos estudantes**

Com a intervenção das placas de sinalização nos espaços alguns comportamentos da comunidade escolar foram recorrentes. O primeiro impacto das placas de sinalização causado nos estudantes foi a admiração frente ao material. Muitos se aproximaram e antes de realizarem inferências, verbalizaram opiniões como: *“Que lindo”, “Ficou lindo”, “Ficou muito legal”, “Gostei”*. Em seguida, após analisarem a função do material, constataram sua necessidade: *“É bom para os pais que não sabem”, “Adorei, ótima ideia, é para os pais que ficam perdidos quando entram aqui”*. Os professores e funcionários também expressaram opiniões positivas sobre a função das placas de sinalização, que seriam para orientar melhor os pais que visitam a escola.

Para realizarem a leitura do escrito, a maioria das crianças deslizava o dedo nas letras na medida em que liam, necessitando tocar no material, conforme pode ser observado nas fotografias 88 e 89. Elas também apontavam para o lado onde estava o lugar escrito na placa, após a leitura.

FOTOGRAFIAS 86 E 87 - INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS PLACAS DE SINALIZAÇÃO



Nas fotos podemos observar os estudantes interagindo em grupo com o material, tocando as letras com as mãos.

FONTE: A pesquisadora (2017)

Nesse processo de leitura, as crianças faziam espontaneamente uma análise linguística das palavras. Algumas crianças brincavam com elas, tampando algumas

sílabas e descobrindo palavras escondidas. Como por exemplo, para a palavra BEBEDOURO, uma criança tampou o DOURO e comunicou sua colega que dentro do BEBEDOURO tinha a palavra BEBÊ. Em alguns casos, as crianças liam “PARQUE” e “BANHEIRO” e eram corrigidas por seus colegas que diziam que tinha a letra S no final, portanto eram “PARQUES” e “BANHEIROS”, prolongando o som da letra S no final para que os colegas percebessem o seu som. O mesmo aconteceu para a palavra “ÁGUA”, quando uma estudante leu “ÁGUAS”, uma colega chamou sua atenção para a falta da letra S no final.

Em outros casos, faziam uma autocorreção na leitura individual, quando liam rapidamente de acordo com o desenho, como exemplo, uma criança leu “PARQUINHO” para a palavra “PARQUE”, mas logo ao ler a palavra novamente corrigiu a própria leitura.

Observou-se que os estudantes faziam, em sua maioria, a interação com o material principalmente em grupos, lendo em voz alta ao mesmo tempo, inferindo na leitura do outro, corrigindo-a quando necessário.

A importância da cor também foi observada na interação com este material. Os estudantes relacionaram as placas de sinalização com as placas de identificação que foram realizadas com mesma cor e símbolo. Uma situação com um estudante que ainda não se apropriou da leitura nos chamou atenção, pois ele relacionou a cor vermelha da placa da saída com alguma informação que seria “proibida” perguntando se o que estava escrito ali era “o que não podia fazer”.

Com relação aos estudantes que não se apropriaram da leitura, a interação deles era baseada na construção de hipóteses sobre o escrito, apoiando-se essencialmente pela imagem. Como exemplo, para “PARQUES” um estudante leu “BRINCADEIRAS”, para “BANHEIROS” leu “PRIVADA” e para “ÁGUA” leu “MANGUEIRA”. Ao mesmo tempo em que tinham crianças que realizavam a leitura por hipóteses, outras se limitavam a ler o material e verbalizaram “*eu não sei ler*”.

A importância do desenho foi observada nessas situações da leitura pela hipótese e também quando as crianças encontraram relações entre escrita e desenho, como por exemplo, quando disseram “*Tem mesmo uma gangorra no parque*”, quando observaram a imagem de uma gangorra que acompanha a palavra “PARQUE”.

Outro aspecto relevante foi relacionado às sugestões espontâneas de novas placas de sinalização que as crianças deram para a pesquisadora ao longo das

observações. Uma criança disse que na parede do pátio interno poderia ter uma placa apontando para esquerda com a palavra “BRINQUEDOS”, pois naquela direção ficava uma geladeira com os brinquedos coletivos. Em outra situação, uma estudante sugeriu uma placa no mesmo local apontando para a direita com a escrita “MESINHAS DE ESTUDO”, pois naquela direção se encontravam as mesinhas do pátio externo.

- **Intervenção 6: Regras de uso dos espaços da escola**

Na intervenção 6, a pesquisadora inseriu placas com “regras de uso dos espaços da escola”, que tinham como função comunicativa a leitura para regular um comportamento e ter uma boa convivência na escola. A descrição desta intervenção encontra-se no quadro 11:

QUADRO 11 - PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO 6

| Intervenção 6 | |
|-------------------------------------|--|
| Regras de uso dos espaços da escola | Função comunicativa: |
| | Ler para regular um comportamento e ter uma boa convivência na escola |
| | Local/ contexto situacional |
| | Locais de uso coletivo que demandam atenção dos adultos para o comportamento das crianças: banheiros, parques, corredores, grades e escadas. |
| | Características do material |
| | -placas tamanho A4 plastificadas com polaseal. - frases curtas, em letra do tipo de forma regulando um comportamento, - placas acompanhadas de imagens dentro de círculos vermelhos com um risco na diagonal para comportamento negativo ou círculos verdes para comportamento positivo - Lugares: <u>banheiros</u> :fechar as torneiras, orientações para lavar as mãos e escovar os dentes. <u>grades</u> : orientação para não subir. <u>escadas</u> : orientação para segurar no corrimão. <u>parque</u> :dividir os brinquedos/ proibido brigar <u>lixeiras</u> :jogue o lixo na lixeira/ proibido jogar lixo no chão |
| | O que vai ser observado |
| | - as crianças constroem diálogos em relação a este texto? - as crianças direcionam a sua atenção para o texto no espaço? - as crianças controlam seu comportamento ao direcionar sua atenção para o texto? |

FONTE: A pesquisadora (2017)

As placas de “Regras de uso dos espaços da escola”, detalhadas no quadro 11, foram afixadas nos banheiros da escola, no refeitório, no pátio interno, no pátio

externo, nos parques e nos corredores do Anexo II. No total, foram colocadas 56 placas de regras de uso dos espaços da escola.

Sendo a escola um espaço permeado por relações, ações e interações, observou-se a necessidade do texto em alguns espaços de uso coletivo, salientando as regras que são verbalmente utilizadas pelos adultos e direcionadas às crianças de forma frequente. Verificou-se a partir da análise das fotografias dos espaços da Escola A, que a maioria das regras estava no espaço sem auxílio de imagens e sem visibilidade e, por vezes, fora de contexto.

Optou-se pela estética de placas que também são utilizadas em espaços extraescolares facilitando entendimento e a associação de imagens, símbolos e cores, priorizando frases diretas e curtas, fixadas em contextos que ocorrem tal ação. Neste sentido, o lugar de afixação também foi previamente planejado, colocando-as dentro de um contexto significativo, ou seja, onde as ações devem acontecer.

Antes de expor o material nos espaços, as crianças foram informadas sobre o material. Neste momento, a pesquisadora enfatizou a função do texto para uma boa convivência na escola. Nesta conversa, a cor, o contexto, as imagens e os símbolos foram destacados pela pesquisadora como elementos essenciais para a compreensão do escrito. Como por exemplo, a cor verde para a atitude positiva e a vermelha para a atitude negativa. Neste momento, uma estudante comentou que já viu esse tipo de placa na rua, relacionando o texto a outros da vida cotidiana.

As fotografias de 90 a 97 apresentam os materiais escritos da intervenção 6:

FOTOGRAFIA 88 - REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA



Foto da placa como escrito “Segure no corrimão”. A escrita acompanha a imagem de uma pessoa descendo as escadas com a mão no corrimão, dentro de um círculo verde. A placa foi afixada na parede acima do corrimão, onde a ação acontece.

FOTOGRAFIA 89 - REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA - 2



Foto de duas placas com regras sobre o lixo. A primeira diz “Jogue o lixo na lixeira”, acompanha a imagem de uma pessoa jogando lixo na lixeira, que está dentro de um círculo verde. Ao lado tem a placa com os dizeres “Proibido jogar lixo no chão”, acompanha a imagem de uma pessoa jogando o lixo no chão, dentro de um círculo vermelho com uma faixa na diagonal. Ambas as placas estão acima da lixeira do pátio interno e também foram afixadas em outros espaços, como na quadra esportiva, no refeitório, no parque do 1º ano, nos corredores do Anexo II e no pátio interno, sempre próximo às lixeiras da escola.

FOTOGRAFIA 90 - REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA - 3



Foto da parede do banheiro do pátio interno onde foram afixadas duas placas, a primeira diz “Aperte a descarga”, acompanha a imagem de uma mão apertando a descarga dentro de um círculo verde. Ao lado temos a placa “Não jogue papel no vaso” com a figura de uma pessoa fazendo esta ação, a imagem está dentro de um círculo vermelho com uma faixa na diagonal. Essas placas foram colocadas em todos os banheiros da escola, na parede lateral onde ficam as privadas.

FOTOGRAFIA 91 - REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA - 4



Foto com duas placas afixadas próximas as torneiras do pátio interno. A primeira tem o escrito “Feche a torneira”, acompanha a imagem de uma mão fechando a torneira, dentro de um círculo verde. Abaixo se encontra uma placa com o título “como lavar as mãos”, orientando seis passos para lavar as mãos com os dizeres: 1)coloque sabonete, 1)esfregue as mãos, 3) entrelace os dedos, 4) esfregue a parte de trás, 5) enxague e 6) seque com toalha. Os passos acompanham imagens coloridas que representam os escritos. A placa de “feche a torneira” foi colocada em todos os banheiros da escola, a placa de “como lavar as mãos” foi colocada em três piaas onde os estudantes lavam as mãos no pátio interno, externo e no refeitório.

FOTOGRAFIA 92 - REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA – 5



Fotografia da placa “Proibido brigar” localizada no parque do 1º ano. A escrita acompanha um círculo vermelho com um traço na diagonal e uma imagem de duas crianças simulando uma briga.

FOTOGRAFIA 93 - REGRAS DE USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA – 6



Fotografia da placa de “Proibido subir nas grades” localizada na quadra esportiva, próxima as grades. A escrita acompanha um círculo vermelho com um traço na diagonal e uma imagem de uma criança subindo na grade.

Fotografias 94 e 95: Regras de uso dos espaços da escola – 7



Fotografias da placa com a regra “Dividir brinquedos” localizada no parque do 1º ano. A escrita na placa acompanha um círculo verde com uma imagem de duas crianças uma de frente para a outra com brinquedos, um carro e blocos.

FONTE: A pesquisadora (2017)

- **Interação dos participantes**

A interação com as regras de uso dos espaços da escola aconteceu de forma semelhante aos outros textos relatados na observação. A primeira reação dos estudantes era apontar para a placa e passar os dedos nas imagens e letras. No início da interação muitos estudantes demonstraram curiosidade sobre o material e pediam auxílio constantemente da pesquisadora perguntando “o *que tá escrito aqui?*”. Muitas crianças que circulavam em grupos ou duplas apontavam e verbalizavam “Olha!”, indicando para que seu colega direcionasse o olhar ao texto. As crianças perceberam a intervenção do texto no espaço de forma imediata. Esses tipos de interações podem ser visualizadas nas fotografias de 98 a 101:

FOTOGRAFIAS 96, 97, 98 E 99 - INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS REGRAS DE USO
DOS ESPAÇO DA ESCOLA



Fotos dos estudantes interagindo com as placas das regras, explorando seus elementos com as mãos.

FONTE: A pesquisadora (2017)

As imagens tiveram uma importância especial para compreender o escrito, pois representavam ações que deveriam ser seguidas ou evitadas. Os estudantes que ainda não se apropriaram da leitura realizaram a leitura por hipótese, utilizando-se da imagem e cor para compreender o escrito. Por vezes essa interpretação da imagem acontecia de forma literal. Como exemplo para “FECHE A TORNEIRA” disseram “É PROIBIDO DEIXAR PINGAR” (relacionando ao pinga que caia da torneira), para “NÃO BRIGAR” falaram “NÃO GRITAR” (relacionando a boca aberta

na imagem da briga), “DIVIDIR CARROS E BLOCOS” para “DIVIDIR OS BRINQUEDOS” (carros e blocos eram as imagens que representava a palavra brinquedos) e “NÃO PODE DESCER CORRENDO” para a placa “SEGURE NO CORRIMÃO” (se referindo a pessoa com as pernas em movimento subindo as escadas).

Em uma segunda situação de leitura por hipótese, os estudantes faziam a leitura apontada verbalizando frases que se assemelhavam a expressões orais de adultos sobre a regra de comportamento. Como exemplo desta leitura, as crianças falaram “ESCOVAR OS DENTES DIREITO” para a regra “COMO ESCOVAR OS DENTES” e “PROIBIDO CORRER NA QUADRA E NA HORA DE IR EMBORA” para a placa “NÃO CORRER”.

Nessa tentativa de leitura, muitos estudantes passavam os dedos nas letras e verbalizavam o escrito como se estivesse decifrando, lendo pausadamente, por vezes separando as sílabas oralmente. Na placa “Dividir brinquedos” uma criança leu “BRIN-CAR”, apontando para cada palavra uma sílaba (para “DIVIDIR” leu “BRIN”, para “BRINQUEDOS” leu “CAR”).

Os estudantes que já faziam tentativas de leitura, decifrando os sons das sílabas, procuravam o material e liam pausadamente, sílaba a sílaba, e por vezes quando encontravam alguma sílaba desconhecida desistiam de ler o escrito. Esta situação foi observada nas palavras “CORRIMÃO” e “ENXAGUE”.

Ao interagirem com o escrito, algumas crianças refletiam sobre o som das letras representadas, como por exemplo, na placa “PROIBIDO BRIGAR” um estudante leu “BRINCAR” e logo foi alertado pelo colega que era o som do G e não do C. Uma situação semelhante aconteceu na interação com a placa “PROIBIDO SUBIR NAS GRADES”, quando um estudante leu “PROIBIDO SUBIR NA GRADE”, e foi alertado por seu colega que lhe informou o som do S no final da palavra.

Um aspecto relevante na observação das placas das regras foi que algumas crianças começaram a utilizá-las para regular suas próprias ações. Esse comportamento foi observado principalmente na utilização do banheiro, quando os estudantes observavam as regras de como escovar os dentes ou como lavar as mãos e seguiam os passos conforme indicavam o texto, baseando-se principalmente pelas imagens. Algumas direcionavam o olhar ao material, imitando as imagens no espelho, outras diziam *“Eu fiz tudo o que as boquinhas fizeram”*, *“Tem que ver nas plaquinhas pra ver como se faz”*.

FOTOGRAFIA 100 - INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS REGRAS DE USO DOS ESPAÇO
DA ESCOLA - 2



Foto dos estudantes do 1º ano apontando para a placa de “Como escovar os dentes”, enquanto faziam escovavam seus dentes no banheiro após o almoço.

FONTE: A pesquisadora (2017)

Dentro desta ideia, os estudantes também passaram a utilizar as placas para regular um comportamento de alguém do grupo quando percebiam que a regra estava sendo descumprida. Os estudantes procuravam constantemente a pesquisadora para relatarem os acontecimentos relacionados às regras, como exemplo, um colega que não quis dividir o brinquedo, outro que subiu nas grades ou que esqueceu a torneira aberta. Verbalizavam frases como *“Pessoal, vamos seguir as regrinhas”*, *“Né, que tem que lavar a mão igual está ali?”* (aponta a placa), *“O C. não sabe que tem as placas de dividir os brinquedos, ele não divide a bola”*, *“Tem gente que tá subindo nas grades”*, *“Ei, não é pra deixar a torneira aberta, não tá vendo aqui?”* (alerta o colega e aponta a placa).

Os estudantes demonstraram compreender facilmente a finalidade do texto. Muitos relatavam que este material estava “mandando” fazer algo. Um estudante do 3º ano relatou que essas placas eram importantes para o 1º ano que ainda não sabia se comportar bem na escola, pois eram alunos novos, relatando que as placas eram *“bons avisos”*.

Quando as placas começaram a ser expostas, toda a comunidade escolar - estudantes, professores e funcionários - perceberam a importância delas dentro do contexto dos espaços e sugeriram novas regras para a pesquisadora. Os estudantes pediram a regra “*não pode beber água na escada*”, as funcionárias da limpeza pediram “*não sair da sala com a fruta*”, “*não escrever na porta do banheiro*” e a pedagoga pediu “*não quebrar o vidro*”. Algumas crianças do 3º ano solicitaram à pesquisadora que as regras também fossem escritas em inglês, pois eles têm Oficina de Língua Inglesa na escola. Além das sugestões apresentadas pelos estudantes, eles pediram para ajudar a colocar as placas nos espaços.

• Intervenção 7: Quadro de rotina

Por fim, a última intervenção planejada para inserir no ambiente da Escola A foi o “Quadro de Rotina”. A Escola A já tinha um quadro de rotina para os estudantes do 1º ano do período integral, no mesmo formato que dos estudantes de 2º a 4º ano. No entanto, observou-se neste material que a imagem não estava acompanhada da escrita, apenas a escrita estava em legendas em separado ao texto. A rotina estava organizada por dias da semana, o que dificultava a localização das crianças em processo de alfabetização, conforme consta na fotografia 103:

FOTOGRAFIA 101 – ROTINA DO PERÍODO INTEGRAL DA ESCOLA A

| HORÁRIO 2016 - ANEXO II / TARDE 1ºB | | | | |
|--|-----------------|---------|-----------|-----------|
| SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA |
| [Sun] | [Sun] | [Music] | [Music] | [Reading] |
| [Sun] | [Reading] | [Music] | [Music] | [Reading] |
| RECREIO | RECREIO | RECREIO | RECREIO | RECREIO |
| [Music] | [Reading] | [Music] | [Music] | [Reading] |
| [Stick Figures] | [Stick Figures] | [Music] | [Reading] | [Music] |

Foto da rotina utilizada pelos estudantes do 1º ano desde o começo do ano. Na imagem, pode-se observar a ausência de escrita junto ao símbolo que representa as Oficinas, que estão separados por dia da semana, fator que dificulta a localização da informação para os estudantes em processo de alfabetização.

FONTE: A pesquisadora (2016)

O planejamento deste material escrito foi baseado no quadro de rotina já utilizado na escola antes da intervenção, com os mesmos símbolos já estabelecidos

pela comunidade escolar. No entanto, organizadas pelo dia, e não com a semana inteira. O planejamento deste material está detalhado no quadro 12:

QUADRO 12 - PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO 7

| Intervenção 7 | |
|--------------------------|--|
| Quadro de rotinas | Função comunicativa: |
| | Ler para se informar sobre quais serão as atividades do dia. |
| | Local/ contexto situacional |
| | Refeitório/ na porta de entrada para as salas de aula do período integral. |
| | Características do material |
| | <ul style="list-style-type: none"> - placas em tamanho A4, plastificados com plástico ofício, com a escrita dos nomes das Oficinas do período integral, com o auxílio de imagens que as representam, com letra tipo de forma. - quadros com suportes transparentes, divididos por horários do dia. |
| | O que vai ser observado <ul style="list-style-type: none"> - as crianças consultam o texto previamente à entrada para as salas? - identificam as atividades por meio da escrita e imagem? - quais diálogos constroem em relação ao texto? |

FONTE: A pesquisadora (2017)

Os estudantes também foram informados antes da exposição do material no espaço. Ao relatar a função deste material escrito, observou-se que muitas crianças não faziam a relação entre nome da Oficina e símbolos que já eram utilizados pela escola. Para o símbolo do “Movimento” relataram “Educação Física”.

O quadro de rotina foi afixado nas portas de entrada para as salas das Oficinas, que se encontram dentro do refeitório. Este local foi escolhido em função do contexto e também por ser o único local disponível para afixar as placas no refeitório. O material pode ser observado na fotografia 104:

FOTOGRAFIA 102 - QUADRO DE ROTINAS



Foto do quadro de rotinas para os estudantes do 1º ano, exposto na porta de entrada para as salas das Oficinas. Na foto, as atividades estão separadas por turma, 1ºA, 1ºB e 1ºC, respectivamente, com o auxílio de um círculo colorido que representa a cor da turma. Cada turma tem cinco suportes que foram preenchidos com as atividades diárias. A cor amarela diferencia o horário do lanche e recreio das demais atividades, também sendo uma referência de horário. As atividades que se repetem como o “Acompanhamento de Língua Portuguesa” remetem a ideia de ser uma aula mais longa, cobrindo dois horários. Os materiais estão no campo visual das crianças, do meio da porta para baixo.

FONTE: A pesquisadora (2017)

- **Interação dos participantes**

Uma das grandes dificuldades das crianças para interagirem com o material exposto foi a relação entre o símbolo e a escrita. A maioria das crianças não sabiam o significado dos símbolos e o nome real das Oficinas, que eram chamadas pela escola com o nome que constava no currículo. No entanto, observou-se que estes nomes eram muito abstratos para as crianças, o que dificultou a interação com a escrita do material. A exemplo, para a aula de “Movimento” chamavam de “Educação Física”, para a aula de “Ciências e Tecnologias” chamavam de “Aula de Computador”, para “Acompanhamento de Matemática” chamavam de “Jogos”. Também foi observado que algumas crianças não sabiam os nomes das Oficinas e também os nomes dos professores responsáveis, pois perguntavam constantemente a pesquisadora sobre os símbolos que não sabiam o nome.

Os estudantes procuravam o texto na hora que voltavam do recreio do almoço, horário em que começavam as aulas do período Integral. No entanto, nesta volta as crianças eram orientadas a sentarem nas mesas para esperarem a sua vez de entrar para as salas e a subirem rapidamente. Esta organização não permitia que as crianças localizassem as informações da rotina a tempo. O local em que o material foi afixado também interferiu na interação dos participantes, pois as portas eram abertas para a entrada dos estudantes nas salas e a rotina não ficava no campo visual das crianças.

Apesar dessas limitações, foi possível observar alguns aspectos relevantes na interação dos estudantes com este material escrito. As crianças de outras turmas perceberam a modificação na porta de entrada e paravam constantemente para observar o material, que era modificado diariamente. Em uma dessas interações, foi possível perceber que uma dessas crianças, que frequentava o 4º ano consultava o material porque tinha uma irmã no 1º ano e ela queria saber quais aulas sua irmã teria no dia.

Os estudantes do 1º ano consultavam o material e apontavam com as mãos para os símbolos e escrita, tentando identificar as aulas que teriam no dia, conforme apresentam as fotografias 109 e 110. Neste processo, uma dúvida surgiu entre os estudantes: *“Por que alguns símbolos se repetiam duas vezes?”* A partir desse questionamento, conversei com os estudantes novamente explicando que quando tinham dois símbolos repetidos significava que a aula seria mais longa.

FOTOGRAFIAS 103 E 104 - INTERAÇÃO COM O QUADRO DE ROTINAS



Fotos da interação dos estudantes do 1º ano, explorando o material com as mãos.
FONTE: A pesquisadora (2017)

Conforme apresenta a fotografia 104, as turmas eram identificadas com um círculo colorido, visando facilitar o entendimento. Diante desta situação, uma criança interpretou o círculo vermelho que representava sua turma, o 1º C, como um aspecto negativo, relacionando a cor vermelha com um mau comportamento, dizendo “*Se a nossa turma se comportar você tira ela do vermelho?*”.

Como os estudantes eram orientados a sentarem nas mesas na entrada para as aulas, observou-se que aqueles que sentavam próximos à porta procuravam o texto de longe e comentavam com seus pares sobre as aulas que teriam e apontavam, como por exemplo, verbalizavam: “*a última vai ser Educação Física*”. As crianças que sentavam na outra ponta da mesa dificilmente interagiam.

Os estudantes também procuravam o texto no horário de saída, buscando informações sobre quais aulas teriam no próximo dia. Um estudante comentou com a pesquisadora sobre a função do texto, dizendo “*Agora eu gosto daquele cartaz, agora a gente sabe que aula que tem*”.

4.2.4. Análise da interação dos participantes com os materiais escritos

No decorrer das observações e na descrição das interações dos estudantes algumas situações, atitudes e relações foram estabelecidas com o material escrito e ficaram em evidência, pois foram recorrentes nas intervenções realizadas pela pesquisadora. Partindo da interpretação dos padrões de comportamento frente ao material da observação, foram organizados sistematicamente quatro tipos de ações explorativas do material exposto, que estão apresentadas na figura 3:

FIGURA 3: GRUPOS DE ANÁLISE DA INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM OS MATERIAIS ESCRITOS NOS ESPAÇOS ESCOLARES



A figura mostra os tipos de exploração do material exposto nos espaços escolares sendo elas: a exploração tátil, a exploração linguística, as hipóteses de leitura infantil e a leitura interativa.

FONTE: A pesquisadora (2017)

Exploração tátil: Em todas as intervenções foi possível observar que os estudantes, em sua maioria, tinham a necessidade de, além de olhar para o material escrito, tocá-lo com as mãos enquanto faziam a exploração das letras, das imagens, do tipo de material, buscando compreendê-lo. Durante estes momentos a leitura por vezes era silenciosa, por vezes em voz alta.

A este respeito, Piaget apud Matui (1995) ao explicar a construção do conhecimento, informa que num primeiro momento, é fundamental utilizar-se os órgãos sensoriais, neste caso observado foi o tato, para estabelecer relações com o objeto de conhecimento no ambiente, para posteriormente reorganizar suas ideias e chegar à conceituação.

Mayer apud Colomer e Camps (2002) também consideram a exploração dos sentidos um primeiro passo para a compreensão leitora, pois é desse modo que a criança seleciona os estímulos do seu interesse, para posteriormente memorizá-los

e integrá-los aos seus esquemas mentais para fazer as conexões. Essa seleção dos estímulos por meio dos órgãos sensoriais acontece mediante uma informação organizada, com indícios que possibilitam a integração com os conhecimentos prévios.

Exploração linguística: Verificou-se que os estudantes, especialmente aqueles que já tinham maior conhecimento sobre o funcionamento da linguagem escrita, exploravam alguns elementos das palavras, como as letras e sílabas, refletindo sobre o som pronunciado.

Em estudantes que realizavam a leitura propriamente dita do material, esta situação foi mais evidente, pois refletiam sobre as unidades sonoras menores, os fonemas, os diferentes sons das letras, quando faziam trocas de sons e também realizavam reflexões morfológicas de palavras no momento da decifração, como na fala das crianças: “Não é grade é grades” “ Não é parque é parques”. Esses estudantes também refletiram sobre a sequência de sons de uma palavra que poderia estar em outra, no caso de identificar unidades de significado dentro de uma palavra, atribuindo um novo sentido à palavra quando omitiam unidades sonoras.

Ao realizarem as explorações linguísticas as crianças demonstraram alguns conhecimentos indispensáveis para a decifração da escrita. Destacamos aqui as ideias de Cagliari (1999) quando o autor esclarece alguns dos conhecimentos que atuam simultaneamente para transformar o material escrito em linguagem oral. Um desses conhecimentos é a noção da palavra como uma unidade de significado, não bastando apenas descobrir os sons, mas sim associá-los aos sentidos, como fizeram algumas crianças descobrindo palavras novas a partir de partes de palavras escritas colocadas nos espaços. Para o autor “os sons são um ponto de partida, mas a palavra é o ponto de chegada na decifração” (CAGLIARI, 1999, p. 139).

As crianças no início do processo, as que ainda não se apropriaram da leitura e escrita, realizavam a exploração linguística das letras, contando quantas letras tinham a palavra presente no material escrito ou quais letras do seu nome estavam na palavra. De acordo com Cagliari (1999) o reconhecimento de letras faz parte de um estágio inicial da leitura. Geralmente, as crianças aprendem as letras associando-as com os nomes de pessoas próximas, como o A da Ana. Identificar as letras é um processo muito importante no início da alfabetização, pois:

Quando os alunos se conscientizam que precisam escrever apenas com as letras de um alfabeto, passam a ter muito mais facilidade para aprender muitas coisas a respeito da escrita. Afinal de contas, escrevemos com letras (CAGLIARI, 1999, p. 141).

Hipóteses de leitura infantil: As crianças em processo de aquisição da leitura e escrita tentaram compreender o material escrito levantando hipóteses de acordo com os indícios de compreensão, como o contexto, a cor, o padrão estético e, com maior influência, da imagem.

As ideias levantadas pelas crianças sobre a escrita nos materiais tinham uma lógica, por mais que o significado atribuído ao escrito não representasse a escrita propriamente dita, como podemos observar na hipótese que uma criança fez para a placa de “QUADRA ESPORTIVA”, dizendo que estava escrito “JOGAR FUTEBOL”, pois a imagem representava uma pessoa jogando futebol. Por vezes interpretaram a imagem dizendo a mesma ideia, porém com palavras diferentes, como para a placa “FECHE A TORNEIRA” a frase “É PROIBIDO DEIXAR PINGAR”.

Nesse tipo, foi possível relacionar as ideias de Ferreiro e Teberosky (1999), quando as autoras nos falam sobre as primeiras condutas leitoras, que correspondem a uma lógica infantil da conceitualização da leitura. Em muitos casos as crianças levantaram hipóteses em um primeiro nível, relacionando diretamente a imagem com o escrito, de forma indiferenciada, é o que as autoras dizem que para a criança no início do processo a escrita é a “etiqueta” do desenho. Essa ideia ficou evidente quando leram “LÁPIS” para a placa de “SALA” que estava acompanhada da imagem de um lápis.

Os estudantes também interpretaram as imagens nesse nível inicial de escrita como etiqueta do desenho, fazendo essa relação de acordo com seus conhecimentos prévios, com sua teoria de mundo. Para algumas imagens elas extraíram significados próprios de sua vivência, como exemplo, na leitura do cardápio, para a escrita “almôndegas” elas leram “bolinhos”, para “achocolatado” leram “Nescau”.

Para Colomer e Camps (2002) as hipóteses das crianças com relação ao escrito variam de acordo com suas experiências individuais, as autoras afirmam que:

os conhecimentos do leitor permitem-lhe preencher os vazios da informação que lhe dá o redator. Mas, como nem todos os leitores possuem os mesmos conhecimentos prévios, as mesmas experiências, é evidente que haverá diferenças na compreensão da informação (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 55).

Outra situação que nos chamou atenção foi o levantamento de hipóteses de leitura das escritas que acompanhavam os símbolos das Oficinas na rotina, em que as crianças tiveram dificuldade de compreender o escrito, pois os nomes utilizados eram bem diferentes da linguagem infantil, como o nome “Acompanhamento em Matemática”, em que realizaram a hipótese de “Jogos”.

Smith (1999) também nos diz que para compreender o escrito, as informações prévias e as vivências dos estudantes são essenciais. Portanto, considerá-las na elaboração do material é fundamental para estimular a construção de hipóteses coerentes, para que avancem no nível de conceitualização da leitura.

Algumas crianças também estavam em hipóteses mais avançadas da conceitualização da leitura, quando levantaram hipóteses considerando as propriedades gráficas do texto. Uma situação para exemplificar essa conduta, foi uma criança que leu a placa “DIVIDIR OS BRINQUEDOS”, frase que estava escrita em duas linhas, foi lida como “BRIN-CAR”, atribuindo o recorte silábico da palavra “brincar” colocando uma para cada linha do texto.

Muitas apontavam para as palavras enquanto liam conforme suas hipóteses e imitavam a postura de um leitor experiente, elaborando orações que diferem da linguagem oral. Curto *et al* (2000) consideram essa postura da criança muito importante frente ao material escrito, pois demonstra que já participaram de situações em que a leitura foi vivenciada e a criança já sabe a diferença entre linguagem oral e linguagem escrita. No entanto, também foram encontradas duas situações em que as crianças levantaram hipóteses que se assemelhavam a linguagem oral, demonstrando que ainda não se apropriaram da diferença entre fala oral e leitura.

Com a presença do material, as crianças tiveram a oportunidade de se questionarem sobre o significado do material, do que estava escrito, de refletirem sobre o objeto escrito, construindo hipóteses, mesmo ainda não estarem com as habilidades de leitura e escrita plenamente consolidadas. Colomer e Camps (2002) afirmam que:

[...] cada aprendiz de leitura pode gerar e comprovar hipóteses a partir do seu grau distinto de consciência de *saber ler* sem temer equivocar-se e sem a necessidade de esperar pela realização de uma longa e árida aprendizagem para poder experimentar o sentido do instrumento conquistado (Colomer e Camps, 2002, p. 91)

Encontramos nesse grupo o sujeito ativo (Delval, 1997), (Ferreiro e Teberosky, 1999), (Fosnot, 1996), ou seja, aquele que busca compreender o seu mundo, levantando hipóteses, testando, reorganizando e categorizando informações, que cria estratégias para compreender significados dos materiais escritos. Supomos que essa busca ativa da compreensão dos significados do texto, a partir da construção de hipóteses, foi possível em função dos das crianças buscaram informações nos textos que estavam em verdadeiras situações da vida escolar.

Para Ferreiro e Teberosky (1999) **construir hipóteses é um progresso evolutivo muito importante da aquisição da leitura**. Com essas hipóteses iniciais, que foram estimuladas pelo contato intenso com os textos do seu cotidiano nos espaços, as crianças começaram a obter informações do escrito.

Leitura interativa: neste grupo, englobam-se todos os comportamentos dos estudantes com seus pares em relação à leitura. Em certos momentos, a interação entre pares foi fundamental para compreender o escrito e também para explorar o material, avançando em suas ideias sobre a escrita a partir da ideia do outro. Os estudantes interagiram com crianças da mesma turma, de turmas diferentes, de idades diferentes e com os adultos, especialmente com a pesquisadora, que sempre estava próxima ao texto.

Quando estavam frente ao material escrito buscando compreendê-lo, os estudantes chamavam os colegas próximos para fazerem comentários sobre a informação que o escrito transmitia, informando-os sobre os alimentos do dia, por exemplo, ou sobre algum elemento textual, como letras, sílabas, cores e imagens, ou para fazer relações com algum conhecimento prévio, como exemplo, quando um estudante mostrava a capa de um livro da lista para outro, comentando o que já conhecia sobre ele, onde ele já tinha visto, etc. Nesta interação, a curiosidade do outro era despertada e sua atenção era direcionada ao material.

Quando uma criança, que ainda não dominava a habilidade da leitura, chegava frente ao material escrito procurando responder uma dúvida, como por exemplo, para saber sobre o alimento do dia ou sobre a aula que teria no começo da tarde, ela pedia auxílio de um adulto para que fizesse a leitura para ela, e na maioria das vezes perguntava “*O que que tá escrito aqui?*”.

Nesse movimento, algumas crianças que já eram leitoras e percebiam a dúvida das crianças que não dominavam a leitura, faziam a leitura espontaneamente para o colega. Por vezes, após a leitura ser realizada, ou pela pesquisadora, ou pelos colegas leitores, a criança que ainda não realizava a decifração, repetia a informação pausadamente como se estivesse lendo.

Com relação as situações observadas, consideramos importante destacar neste pontos as ideias de Ferreiro (2011), quando a autora nos diz que o adulto é o primeiro modelo de leitor para a criança e a insere nas práticas sociais relacionadas à escrita, essenciais para avançar no processo de alfabetização, de modo que ela pode se comportar como leitora antes de se apropriar desta habilidade. Nas palavras da autora:

A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta á influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer *interações*. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. A experiência com leitores de textos informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências dessa interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas. Aqueles que conhecem a função social da escrita dão-lhe forma explícita e existência objetiva através de ações interindividuais. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo “letrado” (FERREIRO, 2011, p. 58).

Smith (1999) afirma que a interação entre crianças no início do processo e leitores experientes (adulto ou colegas) é fundamental para adquirir conhecimentos sobre a linguagem. Para o autor, “a única maneira que as crianças têm de se tornarem familiarizados com a linguagem escrita, antes que possam ampliar o seu conhecimento lendo sozinhas, é através da leitura que outra pessoa faça para elas (SMITH, 1999, p.133)

As crianças também realizavam leituras em grupos, ao mesmo tempo, e nessa interação interferiam na leitura do outro quando erravam ou esqueciam algum som. Smith (1999) destaca a importância de ler ao mesmo tempo e ler com as crianças, pois com essas relações as palavras ou suas partes desconhecidas podem ser identificadas a partir da leitura do outro, e o leitor em processo começa a fazer relações com os sinais gráficos com o que está sendo dito pelo leitor experiente.

Jolibert (2006) se apoiando nas ideias construtivistas, destaca a interação como um dos processos da construção do conhecimento, dizendo que “uma criança

aprende interagindo com seus colegas, com sua família, com a sua comunidade e, evidentemente com a ajuda do professor” (JOLIBERT, 2006, p. 179).

Por fim, supõe-se que os espaços escolares, aqueles por onde circulam todos os estudantes da escola, com toda sua dinâmica, facilitou essa troca de informações sobre a linguagem escrita entre os estudantes de diferentes níveis e com os adultos. É importante destacar que essa troca foi possível quando o objeto esteve presente nas situações cotidianas, contendo os indícios de compreensão que despertaram o interesse das crianças que estão nos níveis iniciais de leitura para compreenderem o escrito com o auxílio de um leitor experiente.

4.3. TERCEIRA ETAPA: ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES APÓS A INTERAÇÃO COM O MATERIAL ESCRITO

A entrevista em grupo com oito estudantes do 1º ano buscou levantar as ideias das crianças em processo de alfabetização sobre os materiais escritos nos espaços da escola, verificando como foram influenciados pela intervenção da pesquisadora.

A pesquisadora instigou os participantes a relatarem onde encontravam materiais escritos nos diferentes espaços em que as intervenções foram realizadas: no refeitório, no parque, na biblioteca, nos corredores, no pátio externo e no pátio interno. Todos os materiais produzidos pela pesquisadora foram citados pelos participantes na entrevista

Para a interpretação das respostas dos participantes, a entrevista em grupo foi transcrita¹⁷, e os participantes foram identificados em códigos sendo P para participantes, acompanhado de um número de 1 a 8 (exemplo: participante número 1 = P1). Os indicadores estabelecidos para analisar as respostas foram a identificação de quais materiais escritos da intervenção são citados pelos participantes e a forma que descrevem o material.

Na fase da exploração, as respostas dos participantes na entrevista foram agrupadas por semelhança de sentido. Em seguida, na etapa de tratamento dos resultados obtidos, foram interpretadas consolidando significados.

¹⁷ A transcrição integral da entrevista se encontra no apêndice desta dissertação.

Desta forma, emergiram três grupos de respostas com significados semelhantes que serão descritas nos tópicos seguintes, sendo eles: **a identificação da função da escrita, as hipóteses de leitura realizada pelos participantes e a identificação de signos.**

4.3.1. Identificação da função da escrita

Os participantes da pesquisa apontaram os materiais escritos encontrados no espaço escolar, relatando que estes “mandam”, “dizem”, “indicam”, “falam”, “informam” sobre algo, ou seja, que possuem uma função comunicativa seja para informar, para instruir, para localizar, para enumerar ou para expor. Deste modo perceberam que também é possível se comunicar através da linguagem escrita, e assim como aponta Cagliari (1988), demonstraram compreender que utilizamos a habilidade da leitura para recuperar o pensamento de outra pessoa numa determinada situação do cotidiano.

As interpretações dos participantes para a função dos materiais escritos nos espaços podem ser verificadas nas afirmações a seguir:

*P7: “Tem algumas plaquinhas **pra saber** onde tem as pedagogas, as diretoras e inspetoras. E onde tem banheiros das meninas e dos meninos”*

*P2: “Tem a placa **falando** onde que é a sala...e...onde que é a sala e onde que é os lugares” (Função das placas de identificação)*

*P6: “**Pra gente saber** as comidas que tem hoje” (Função do Cardápio)*

*P2: “Tem as plaquinhas que tá **mandando** a gente ir para o parquinho” (Função das placas de sinalização)*

*P7: “E tem uma caixa **falando**...duas caixas **falando** que tá assim: “caixa de livros” e “pecinhas”. (Função das etiquetas de brinquedos e livros)*

P7: “Tem uma plaquinha...um papelzinho de qual livro que tem” (Função da lista de livros da biblioteca)

*P6: “Tem também umas plaquinhas **falando** qual é as oficinas que a gente vai”.(Função da rotina)*

*P2: “Lá dentro do parquinho tem uma placa **dizendo** assim (...) que tem que brincar com o amigo, não pode brigar com ele. Não pode morder, não pode chutar, não pode beliscar e não fazer nada de errado”. (Função das regras e orientações de comportamento)*

Os participantes identificaram a função comunicativa dos materiais no espaço, mesmo estando no processo de alfabetização. Isto porque o material exposto empregava símbolos (imagens) e não somente signos linguísticos (escritas), como afirma Teixeira Netto (1980). As respostas obtidas na entrevista vão ao encontro com as ideias de Soares (2012), quando a autora define letramento sendo:

[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham em nossa vida. (SOARES, 2012, p.44)

A autora também nos diz que o indivíduo pode ser letrado, mas ainda estar no processo de alfabetização, pois por meio da imersão dentro de um ambiente com textos autênticos e carregados de significados, ele identifica a função da escrita e os utiliza no cotidiano, mesmo não tendo se apropriado das habilidades de leitura e escrita.

É importante destacar que nesta perspectiva da autora, o nível de letramento varia de acordo com o meio social em que o indivíduo está inserido, das práticas sociais, das aspirações e das necessidades de um grupo.

4.3.2. Hipóteses de leitura realizada pelos participantes

Algumas respostas dos participantes evidenciaram a construção de hipóteses de leitura que fizeram ao se depararem com os materiais escritos colocados nos espaços. Em algumas das hipóteses, relataram a leitura da palavra conforme consta no material e em outros casos, mencionaram o escrito conforme a interpretação do seu significado, influenciadas especialmente pelo contexto e imagem.

No primeiro caso, os participantes levantaram as seguintes hipóteses de leitura:

P3: “Tá escrito...tá escrito na placa “REFEITÓRIO”

P1: “Também tem aquela placa dizendo “CO-ZI-NHA”

P3: “A plaquinha tá dizendo “MENINOS” e “MENINAS”, e “BANHEIRO”

P3: “Tem...”APERTE A DESCARGA” e “NÃO JOGAR PAPEL NO VASO”

P3: “Aqui nas portas tem as plaquinhas, que nas paredes tem as placas para saber qual sala é a sua...(”) “SALA1”, “SALA 2”, “SALA 3”, “SALA 4”, “SALA 5”, “SALA 6”, “SALA 7”, “SALA 8”.

A partir das respostas em destaque, pode-se levantar a possibilidade de que as crianças expressaram hipóteses próximas ou iguais ao escrito em virtude da informação dada por um leitor experiente, visto que uma criança imitou a entonação de uma decifração, quando falou a palavra “CO-ZI-NHA” pausadamente. Outra possibilidade foi da imagem e do contexto representar exatamente a escrita, facilitando a identificação do escrito, como pode ser observado na hipótese das placas “Meninas” e “Meninos”, que se encontravam na porta dos banheiros e eram compostas por imagens de um menino e uma menina, separadamente.

Já no segundo caso, os participantes extraíram o significado dos materiais escritos da intervenção influenciados essencialmente pelo contexto e pela imagem, relatando para a pesquisadora hipóteses como:

*P6 :“**Tá escrito** “PARQUINHO DOS PEQUENOS, NÃO ENTRE OS GRANDES”. (Placa: Parque do 1º ano)*

*P4:“(”) **Tá escrito** “NÃO PODE BATER” (Placa: Proibido brigar), “TEM QUE BRINCAR COM O AMIGO E DIVIDIR” (...) (Placa: Dividir os brinquedos)*

*P7: “**Tá escrito** o livro do “RATINHO VERMELHO” (Livro: O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado), o livro do “LOBO MAU” (Livro: Chapeuzinho Amarelo)”.*

Nesse grupo, destacamos novamente a importância da criança em processo de alfabetização construir hipóteses para avançar no conhecimento sobre a leitura. Observamos hipóteses em diferentes níveis de conceitualização, no entanto, todas dentro de uma lógica, apresentando uma relação direta com a imagem e o contexto. Destacamos a expressão “tá escrito” para ressaltar novamente as ideias de Ferreiro e Teberosky (1999), que nos informam que desde cedo, antes de um ensino sistematizado, a criança já diferencia coisas para ler e coisas para olhar, pois esses materiais podem ser lidos em função de possuírem “letras”, evocando algum

conteúdo, ou seja, ela reconhece que as marcas gráficas representam uma informação.

4.3.3. Identificação de signos

As crianças expressaram nas respostas alguns elementos que acompanhavam a escrita e que auxiliaram na compreensão do conteúdo do texto. Nesse grupo salientamos a identificação de signos, como os índices e símbolos, conforme apontam algumas das respostas em destaque.

*P7: Tem uma **flechinha** que tá indo pros parquinhos dos pequenos e pro banheiro. (Resposta relacionada as placas de sinalização)*

*P3: Tem uma **seta** que tá mostrando...é...aquela porta..a biblioteca. [...]. A **seta** da placa que tá escrito “BIBLIOTECA”. E também quero contar uma coisa ainda...e também tem **seta** de...tem uma placa de....uma **seta** indicando “HORTA”. (Resposta relacionada as placas de sinalização)*

Para analisar as respostas nesse grupo, nos apoiamos nas ideias de Teixeira Netto (1980), destacando as palavras “flechinhas” e “seta” que são signos que comunicam uma informação, indicando a direção onde os lugares são encontrados. Para as crianças interpretarem esse signo, provavelmente já vivenciaram situações em que construiram o conceito de localização articulado a forma das setas.

Em outra situação, destacamos as ideias levantadas por outra criança, que aponta em suas respostas outros signos como, o “risquinho” e a “cor”:

Pesquisadora: E como é que a gente sabe quando tá escrito uma coisa que a gente pode fazer e uma coisa que a gente não pode fazer?

*P6: Por causa que tem um **risquinho** nas coisas que não pode fazer, que é **vermelho**, e nas coisas que pode fazer não tem nenhum **risquinho**, que é **verde**. (Resposta relacionada as placas com regras e orientações de comportamento)*

Neste caso o “risquinho” é um signo que simboliza uma informação proibida, conceito que foi atribuído a partir das experiências prévias com placas que comunicam a mesma informação, a exemplo das placas de trânsito, que são vivenciadas no cotidiano da criança, que desde muito cedo aprende a interpretar os

signos a medida que interage no seu meio social, sendo um significado compartilhado por adultos em uma determinada situação de vida.

Também podemos relacionar neste exemplo as cores citadas pela criança. A cor vermelha possui um significado, pois culturalmente evoca o “proibido” e a “atenção”. É interessante destacar que a sensação que as cores evocam é uma representação mental que é construída a partir das experiências, de forma implícita. Gomes Filho (2009) coloca a importância da cor presente no objeto, pois representam códigos ou significados. As cores neste caso se constituem em uma linguagem, como coloca a criança sobre a cor: vermelho para “coisas que não pode fazer” e verde para “coisas que pode fazer”.

É interessante destacar que para compreender o signo linguístico - as palavras – os participantes levantaram a importância de outros signos, os índices e os símbolos. Esses elementos entram como um apoio para a leitura do material, como facilitadores de compreensão, pois as crianças consideram esses signos na interpretação. Como exemplo, as setas que foram citadas pelos participantes eram constituídas por um signo linguístico (nome do lugar), um ícone (imagem que representa o lugar), um índice (seta que indica a direção do lugar) e a cor da seta (representava a categoria do tipo do lugar, como exemplo, a cor laranja estipulada para lugares coletivos).

5. DISCUSSÃO DOS DADOS

As três etapas da pesquisa oportunizaram uma aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo: os ambientes alfabetizadores. A primeira etapa buscou uma aproximação inicial da pesquisadora, identificando como as quatro escolas da Rede Municipal de Curitiba apresentam a escrita no seu espaço, a fim de compreender as experiências das crianças com a escrita, amadurecendo o olhar para construir a proposta de intervenção.

A partir da análise das fotografias dos materiais escritos, constatou-se que a comunidade escolar ainda precisa refletir sobre a organização de todo o espaço a favor da alfabetização e percebê-los como espaços de aprendizagem. Isso inclui pensar quem é o seu leitor e como esse espaço pode ser organizado visando atender as necessidades de todos que circulam nele, entendendo todo o espaço físico, não somente a sala de aula, como um recurso pedagógico a favor da alfabetização. Como pode ser visto na análise desta etapa, muitos materiais escritos perdiam sua função comunicativa por não atenderem critérios como os indícios de compreensão, sendo dificilmente interpretáveis por crianças que ainda não se apropriaram da leitura e escrita, que por consequência, impossibilitava a interação da criança com o objeto mesmo este sendo exposto.

Logo adiante, na segunda e terceira etapa da pesquisa foi verificado que se o objeto escrita está presente no espaço, de forma significativa, contextualizada e com indícios que possibilitam a interação, as crianças passam a refletir sobre ela de forma espontânea, colaborando para o que Maluf e Gombert (2008) chamam de conhecimentos implícitos. Nestes conhecimentos implícitos destacamos a identificação da função comunicativa do material feita pelas crianças, a construção de hipóteses do escrito e as explorações linguísticas.

A segunda etapa, momento mais denso da pesquisa, foi um desafio para a pesquisadora, em que se buscou principalmente aproximar as relações entre teoria e prática na construção dos materiais escritos para as intervenções. No processo de construção foi possível por em prática conceitos enfatizados no referencial teórico deste estudo, como a importância da função comunicativa, do tipo de letra, da cor, do contexto, da imagem, da visibilidade no processo de compreensão da escrita. No entanto, em meio ao processo de construção do material, sentimos a necessidade de recorrer a outras áreas do conhecimento como o Design e a Semiótica, para

compreender melhor a percepção da criança frente uma informação, adequando o material para atingir os participantes da pesquisa.

Os momentos de observações da interação das crianças com os materiais escritos oportunizaram um contato estreito com o objeto estudado. Foram constantes as reflexões da pesquisadora sobre o material construído, identificando limites e potencialidades no desenrolar das relações estabelecidas entre as crianças e a escrita no espaço, confrontando a todo instante as ideias do referencial teórico.

A este respeito, destacamos a importância da imagem que acompanha o escrito para as crianças no início da alfabetização. Mesmo a escolha das imagens, partir de um referencial teórico - evitando estereótipos e priorizando a simplicidade para ser melhor interpretada pela criança. Algumas imagens limitaram a compreensão do escrito, como a placa de identificação da “Quadra esportiva” em que acompanhava a imagem de uma pessoa, um gol e uma bola e foi interpretada pelas crianças como “jogar futebol”. Neste exemplo, ficou evidente que é preciso pensar nas imagens para as crianças em processo de alfabetização de forma criteriosa, levando em consideração que nesta fase a imagem é a etiqueta do desenho, como afirma Ferreiro e Teberosky (1999), sendo a imagem parte essencial da interpretação do escrito.

Desta forma, confrontamos esta constatação com algumas das imagens que acompanhavam o escrito nas fotografias analisadas na primeira etapa da pesquisa. Algumas das imagens não tinham relação com a informação veiculada, sendo apenas decorativa. Deste modo, enfatizamos a importância de se utilizar imagens muito próximas da mensagem veiculada, para que a informação também seja interpretada por crianças no início do processo.

No decorrer das observações, confirmou-se a importância de se considerar todos os indícios de compreensão – a imagem, o contexto, a visibilidade e a estética - para expor uma escrita no espaço, pois colaboram para a construção de hipóteses sobre o escrito. Este fator também foi constatado na análise das fotografias, em que a ausência de um indício pode comprometer a interação com o material, como por exemplo, uma placa de identificação que tinha imagens significativas, lugar contextualizado, letra adequada, no entanto estava acima do campo visual dos leitores.

A questão da visibilidade do material escrito apontada na análise das fotografias foi aprofundada durante as observações, em que se constatou que as

crianças sentem a necessidade de tocar o material com as mãos durante a interação. Este fator aponta para o fato que colocar o material no campo visual das crianças é fundamental para que ocorra a interação.

A informação de um leitor experiente é essencial para a criança em processo de alfabetização confirmar suas hipóteses de leitura e para extrair significados do escrito. A este respeito, afirmamos que o espaço escolar, em toda sua dinâmica, é um facilitador dessas interações. Se a escrita estiver presente de forma significativa, os diferentes níveis de leitores trocam conhecimentos a respeito do objeto.

Durante a segunda e a terceira etapa da pesquisa foi possível verificar como as crianças foram atingidas pelo objeto escrita no espaço. Evidenciamos aqui a construção de hipóteses como principal contribuição de um ambiente alfabetizador. Os materiais escritos das intervenções possibilitaram que as crianças levantassem ideias lógicas sobre seu significado. Para Ferreiro e Teberosky (1999) as construções de hipóteses sobre o escrito são uma parte evolutiva importante da leitura, e o ambiente alfabetizador proporcionou que isso acontecesse de forma natural.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal questionamento: **como os espaços são organizados na escola e qual a contribuição deles para despertar o interesse dos alunos pela leitura?** Questão que foi o norte para a realização de toda a pesquisa. Neste ponto, cabe retomar os objetivos da pesquisa, verificando como e se foram atingidos.

Primeiramente, buscamos *observar como as escolas do Município de Curitiba otimizam seus espaços para a aprendizagem da leitura*. Como instrumento para efetivar esse objetivo, coletamos imagens de quatro escolas com espaços e organizações semelhantes. Com a análise da coleta das imagens foi possível verificar que as escolas ainda precisam perceber a potencialidade dos espaços escolares - além da sala de aula - para a aprendizagem da leitura, entendendo o espaço escolar como espaço privilegiado para imergir os estudantes em uma cultura letrada, para que compreendam por meio de atos de leitura do cotidiano porque a escrita é tão importante.

Observaram-se nas imagens coletadas que alguns espaços não tinham a presença da escrita, como a falta de placas de identificação. Em duas das quatro escolas pesquisadas, não foram encontrados espaços modificados para oportunizar o contato com livros de literatura fora da sala de aula e da biblioteca. Verificamos que são poucas as ações pensadas para incentivar a leitura no espaço escolar.

Com esse instrumento também foi possível responder o segundo objetivo, *que é analisar como a escrita é apresentada no espaço escolar*. Constatou-se que a escrita, na maioria das vezes, é apresentada visando atingir leitores fluentes, pois não apresentam os indícios de compreensão adequados para a criança em processo de alfabetização interpretar o escrito. Os indícios de compreensão destacados neste estudo foram as imagens, o contexto, a estética e a visibilidade. A partir da análise das fotografias foi possível afirmar que a ausência de um desses elementos compromete a função comunicativa, sendo necessária a presença dos quatro indícios na elaboração de um material escrito a ser colocado no espaço. Afirmamos que a escola precisa entender que apenas expor um material escrito não é suficiente, é preciso refletir sobre o modo em que será colocado. Constatamos que se o material escrito for pensado visando atingir uma criança em processo de alfabetização, privilegia toda a comunidade escolar, e o contrário, não é verdadeiro:

o que serve para leitores fluentes não atinge os iniciantes. Colocamos neste ponto, a importância da escola refletir sobre como a criança aprende a ler, quais são as necessidades da criança nessa fase para avançar nas hipóteses de leitura e quais elementos junto ao escrito são relevantes para que isso aconteça.

Também procuramos *levantar as ideias das crianças sobre as escritas nos espaços da escola*. Para tanto utilizamos as entrevistas e as observações da interação das crianças com o material. É importante considerar aqui que se a criança ainda não domina a habilidade de leitura não quer dizer que ela não extraia significados coerentes de um material escrito. As ideias das crianças, que foram investigadas desde o projeto-piloto, nos mostraram que elas desde muito cedo tentam compreender as marcas gráficas que encontram em seus espaços de vivência: em casa, na rua e na escola.

Particularmente neste estudo, verificamos como a criança percebe a escrita dentro da escola, e para tanto, nos utilizamos de sete intervenções em que foi possível acompanhar como a criança interage com a presença do objeto. As respostas das crianças nas entrevistas revelaram que se o material está presente de forma significativa, com uma função comunicativa adequada às necessidades dos estudantes e possuindo indícios de compreensão, elas identificam sua função e realizam hipóteses sobre o escrito, influenciadas principalmente pelo contexto e imagem e também pela informação de um adulto. Todos esses aspectos colaboram para o processo de letramento, em que perceberam, dentro da escola, porque a escrita é tão importante em nossas vidas.

Outro objetivo específico foi *identificar a contribuição da escrita nos espaços escolares para despertar o interesse pela leitura*. No percurso da observação participante, na qual a pesquisadora realizou a intervenção e a observação, foi possível identificar tais contribuições. Constatou-se que se a escrita está presente, com as adequações para a faixa etária, com textos do uso cotidiano, as crianças passam a fazer reflexões sobre ela. Tais reflexões incluem realizar explorações linguísticas e levantar hipóteses de leitura, parte evolutiva importante da conceitualização da leitura. Outro aspecto relevante foi a leitura interativa, em que a escrita exposta em diferentes espaços comuns de circulação dos estudantes possibilitou a interação entre leitores de diferentes níveis, despertando o interesse das crianças que estavam em níveis iniciais, que procuraram o adulto ou o colega

para ajudar a compreender o escrito, avançando em suas ideias a partir da ideia do outro, sendo esse um dos processos fundamentais da construção do conhecimento.

Com base nos dados analisados, *foi possível compreender como os espaços da escola podem colaborar para o processo de leitura das crianças inseridas em escolas Municipais de Curitiba*. Afirmamos que se a escola insere em seus espaços materiais escritos significativos – aqueles que são de utilidade da vida cotidiana, que as crianças os procurem em função de uma necessidade e com indícios de compreensão que lhes chamem a atenção – o espaço escolar se configura então como **ambiente alfabetizador**. O espaço escolar se configurando em ambiente alfabetizador, ou seja, oportunizando as crianças a construírem relações significativas com o escrito e com leitores em diferentes lugares e situações, colabora para o desenvolvimento dos conhecimentos implícitos da linguagem escrita, que destacamos: a identificação da função da escrita, a construção de hipóteses de leitura e a exploração linguística.

Com base na fundamentação teórica do estudo, afirmamos que um ambiente alfabetizador por si só não alfabetiza, no entanto a falta dele é prejudicial, visto que a criança em processo de alfabetização precisa da presença do objeto para refletir sobre ele. E que lugar mais rico se não a escola? A criança passa de 4 a 9 horas diárias nesse espaço, então porque não pensar na qualidade e na potencialidade dos espaços escolares como instrumentos pedagógicos a favor da alfabetização? Assim como ela verifica as placas de trânsito nas ruas, os letreiros das lojas, a escola pode se configurar como um ambiente alfabetizador em que a escrita está presente principalmente como objeto cultural, em situações de vida, com textos autênticos, tal como ela encontra fora dela. Com base nos resultados desse estudo, ressalta-se que as palavras colocadas dentro de um contexto significativo são tão ou mais importantes que aquelas colocadas nos livros didáticos ou em situações em sala de aula.

No decorrer da pesquisa constatamos sua importância para a escola onde foram realizadas as intervenções. O espaço se tornou mais informativo, permitiu a interação maior com a escrita e com a comunidade escolar, se configurando em um ambiente alfabetizador a partir dessa relação. Muitos professores e funcionários procuraram a pesquisadora para relatar o quanto as intervenções da pesquisa modificaram o espaço e verificaram a importância de inserir escritas significativas em benefício da alfabetização e para melhorar as situações cotidianas de todos os

participantes da comunidade. Alguns funcionários solicitaram à pesquisadora outras placas com regras e professores relataram que se utilizariam dos materiais nos espaços durante as aulas para trabalhar conteúdos de suas áreas específicas, confirmando a relevância da pesquisa para a escola participante.

Cabe ressaltar que neste estudo as intervenções foram exemplos de como um espaço pode se configurar em ambiente alfabetizador e não foram receitas prontas. O percurso metodológico da pesquisa mostra que as ações para que isso aconteça envolvem uma complexidade de fatores. Destacamos aqui a importância em selecionar os materiais escritos que serão inseridos no espaço de acordo com as necessidades da comunidade escolar. A seleção deve priorizar os conhecimentos prévios das crianças, sua faixa etária, para adaptar o material escrito com os indícios de compreensão adequados.

Assim, não basta expor a escrita no espaço, é preciso pensar como se expõe. Em todas as etapas deste estudo verificamos a importância dos indícios de compreensão que acompanham o escrito e destacamos aqui, a importância da imagem. A imagem que acompanha a escrita não passa despercebida pela criança, que a considera em primeiro plano na leitura do material quando tenta compreendê-lo. Deste modo, é fundamental evitar estereótipos e imagens meramente decorativas ao expor uma escrita no espaço.

Encontramos crianças atentas e ativas, que percebem as modificações no espaço, que buscam compreender o mundo a sua volta, que precisam manipular para aprender. No entanto, como ela perceberá as modificações e tentará compreender o mundo a sua volta se os materiais estiverem fora de seu alcance? Ressalta-se aqui a importância da visibilidade dos materiais escritos, que devem ser colocados no campo visual das crianças pequenas. O espaço deve ser organizado na perspectiva da criança, considerando-a como protagonista da sua aprendizagem.

No percurso da pesquisa foram encontradas algumas limitações e dificuldades. Com a exploração do objeto de pesquisa, no projeto-piloto, optou-se em investigar apenas os espaços escolares de circulação comum, excluindo a sala de aula, no entanto, considera-se importante uma investigação mais criteriosa da sala de aula como um ambiente alfabetizador, pois é o espaço de contato mais direto do estudante.

A elaboração dos materiais utilizados na intervenção partiu do referencial teórico da pesquisa e das observações do cotidiano escolar da Escola A. No

entanto, observou-se no decorrer da pesquisa a importância de considerar a participação das crianças na elaboração dos materiais, pois elas fizeram sugestões de escritas, de desenhos, de lugares para serem afixados. Levantamos a hipótese de que se o material escrito for construído junto com a comunidade e considerando os conhecimentos prévios dos alfabetizandos, este se torna mais significativo.

Sendo assim, levantamos a possibilidade de estudos futuros aprofundarem o tema investigando a sala de aula como ambiente alfabetizador e suas relações com os espaços de circulação comum. Também se sugere um aprofundamento na questão entre o tempo e o espaço, analisando a influência do tempo de permanência dos materiais escritos nos espaços, na percepção dos estudantes.

A partir das reflexões finais, constatamos que o espaço escolar deve refletir a cultura alfabetizadora que uma escola tem a responsabilidade de assumir. Os resultados da pesquisa podem contribuir para a escola se reconhecer como espaço formativo a favor da alfabetização, resignificando os espaços escolares, elaborando ações que contribuam para a construção de um ambiente de qualidade, em que a criança em processo inicial de alfabetização tenha experiências significativas com a escrita e uma imersão na cultura letrada dentro da escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, A. C. P. LEAL, T. F. NASCIMENTO, B. E. S. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236, maio/ago, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. 2. Ed. , 2000.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teorias e aos métodos**. 1. Ed. Porto: Porto Editora: 1994.

BOLZAN, D. P. V. SANTOS, E. A. G dos. POWACZUK, A. C. H. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 97-110, jan./abr. 2013

BRANCO, V.; **O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná**. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CAGLIARI, L. C.. **Alfabetização e Linguística**. 1. Ed. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

_____, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

_____, L. C. Como se aprende a ler. In: MASSINI-CAGLIARI, G. CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita da alfabetização**. Campinas: Mercado das letras, 1999.

COLL, C. SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2009.

COLOMER, T. CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONSENZA, R. M. GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, Curitiba, 2006, vol. 4

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico: Educação Integral**. Curitiba, 2012.

_____, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba**. Curitiba, 2016a

_____, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano. Volume I**. Curitiba, 2016b

_____, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano. Volume II**. Curitiba, 2016c

CURTO, L. M. MORILLO, M. M. TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Vol. 1. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELVAL, J. **Aprender a aprender**. 1. Ed. Campinas: Papyrus, 1997

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. 1. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012

DOMINGUES, C. L. K. EBERT, S. L. F. A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico. **Revista Educação por Escrito**, PUCRS, v. 4, n.2, p. 174-190, dez. 2013.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V. ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. N. A. de (Ed.). Porto Alegre: Artmed, 1999

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____, E. **Com todas as letras**. 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. Ed. São Paulo: Bookman, 2004.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOSNOT, C. T. **Construtivismo e Educação**: teorias, perspectivas e prática. 2. Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V. ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes médicas, 1999

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**: um manual prático. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES FILHO, J. Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma. 9. Ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

GONÇALVES, A. V. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 125-140, jan/abril. 2013.

HORN. M. G. **Cores, sons, aromas e sabores**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Vol. 1. 1. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, J. et al. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KOWALTOWSKI. D. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de textos, 2011.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita**: processos evolutivos e implicações didáticas. 3 Ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LIMA, M. **A criança e a cidade**. São Paulo: Nobel, 1989

LUDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeiro: E. P.U., 2013.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**: um manual prático. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MALUF, M. R. GOMBERT, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da língua escrita. In: MALUF, M. R. GUIMARÃES, S. R. K. **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

MATUI, J. **Construtivismo**: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MINAYO, M. C de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012

ROCHA, K. J. J. BARROS, M. T. de A. Relações entre conhecimento de crianças sobre textos e práticas de alfabetização. **Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 32, n. 79, p. 165-175, 2014.

SAMPIERI, R. H. COLLADO, C. F. LUCIO, M. de P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SEMEGUINI-SIQUEIRA, I. Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.3, p. 330-340, set/dez. 2011.

SCLIAR-CABRAL, L. Por que investigar o processamento da leitura? **Linguística**, v. 22, p. 109-128, dez. 2009

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. Ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1989

_____, F. **Leitura significativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2015

_____, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2016

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008

TEBEROSKY, A. COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 1. Ed. Campinas: Trajetória Cultural, 1989

TEIXEIRA COELHO NETTO, J. **Semiótica, informação e comunicação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Veronica Branco, professora Doutora em Educação, e Vânia Gusmão Dobranski, aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando seu filho/filha, aluno da Rede Municipal de Curitiba, a participar de um estudo intitulado **“Ambientes alfabetizadores no espaço escolar: perspectivas e possibilidades nas escolas do Município de Curitiba”**

a) O objetivo desta pesquisa é investigar como outros espaços além da sala de aula colaboram para o processo de leitura das crianças inseridas em escolas de Educação em Tempo Integral do Município de Curitiba.

b) Caso seu filho/filha participe da pesquisa, será necessário que assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para compreensão da proposta e seu processo. Se aceitar que seu filho/filha participe voluntariamente do estudo, seu filho/filha participará de uma entrevista e uma roda de conversa.

c) Para tanto seu filho/filha deverá comparecer normalmente da escola, nos dias regulares de aula, e em um dos dias, a combinar com a professora regente, a entrevista e a roda de conversa serão aplicadas. As pesquisadoras também farão observações em diferentes espaços e dias na escola.

d) É possível que seu filho/filha experimente algum desconforto, relacionado a ansiedade em responder as perguntas das entrevistas e da roda de conversa. Assim, se houver algum constrangimento, lhe será resguardado o direito de, a qualquer momento suspender a entrevista ou a roda de conversa, sem nenhum prejuízo para o aluno/aluna.

f) O principal benefício é o estímulo da leitura de cartazes que colaboram para a compreensão da escrita em sua função social. Nem sempre seu filho/filha será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

Responsável Legal [rubrica] _____

Pesquisador Responsável [rubrica]_____

Orientador [rubrica]_____

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

g) As pesquisadoras Veronica Branco e Vânia Gusmão Dobranski, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na rua General Carneiro, 460, Edifício Dom Pedro I - 5º andar, sala 506 A - Universidade Federal do Paraná, no horário das 9 às 12h ou na Rua José Tissi, 114– CEI Padre Francisco Meszner, no horário das 8 às 12h. Telefone para contato: 3373-9682/3360-5149, emails: veronica_branco@hotmail.com/vania_dobranski@hotmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A participação neste estudo é voluntária e se seu filho/filha não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **a identidade do seu filho/filha seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido – gravações da entrevista e da roda de conversa– será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de um ano.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação de seu filho/filha.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome do seu filho/filha, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre os direitos do participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei que meu filho/filha irá participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do meu filho/filha a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer

prejuízo para meu filho/filha. Eu concordo voluntariamente que meu filho/filha participe deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de _____

_____**Assinatura do Responsável Legal**

_____**Assinatura do Pesquisador**
Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

APÊNDICE 2 - DETALHAMENTO DOS MATERIAIS ESCRITOS ENCONTRADOS NOS ESPAÇOS ESCOLARES DURANTE A COLETA DE IMAGENS

| ESCOLA A – 06/12/2016 | | |
|------------------------------|---|---|
| LOCAL | TIPO DE TEXTO | DESCRIÇÃO |
| 1) Pátio externo | Placas de identificação nas lixeiras | <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de lixeiras para coleta seletiva • Nomes rasgados • Palavras pela metade |
| | <i>Obs: Desafios no chão: brincadeira da amarelinha</i> | |
| 2) Pátio Interno | Livros de Literatura/Revistas | <ul style="list-style-type: none"> • Livros infantis organizados dentro de um suporte de madeira na área de espera dos pais. • Revistas e livros colocados em sacolas de tecido na área de espera dos pais. |
| | Placas de identificação nas portas | <ul style="list-style-type: none"> • Padronizadas e digitalizadas com os nomes das turmas e professoras. Não estão destacadas pela cor. • Desenho coletivo das crianças para representar a turma na porta da sala (algumas com fotos da turma). • Portas sem identificação (almoxarifados)/ Banheiros. |
| | Placa de identificação da secretaria | <ul style="list-style-type: none"> • Placa de madeira • Anexo com o horário de atendimento direcionado aos pais • Letra script; pouco visível |
| | Produção das crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Painel escrito “Biblioteca” com atividades de outro tema. • Sem título • Sem identificação |
| | Placa de identificação de espaço reservado aos pais | |

| | | |
|---|--|---|
| 3) Horta | Placas de identificação das plantações | <ul style="list-style-type: none"> • Letra de forma e em tamanho grande. |
| 4) Corredor – Prédio do período Integral | Placas de identificação da porta | <ul style="list-style-type: none"> • Dois tipos de identificação: placa padronizada, com desenhos contextualizados da Sala Ambiente, afixada ao lado da porta na altura da criança e identificação na porta realizada pela professora e com produção dos estudantes. |
| | Produção das crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Um texto de interação com os leitores que frequentam as salas, solicitando uma votação para a melhor tirinha produzida pelos 4º anos. • Algumas sem título da atividade e identificação. |
| | Informativos de saúde | <ul style="list-style-type: none"> • No alto da parede, sem espaço específico. |
| | Regras de comportamento | <ul style="list-style-type: none"> • Frases curtas, com desenhos, na altura da criança. Os desenhos aparecem descontextualizados em função da frase e do local a que se encontram. • Colados na parede do corredor. |
| 5) Banheiro do Refeitório | Placas de identificação das portas | <ul style="list-style-type: none"> • Letra pequena; sem símbolo e desenho. • Nas portas internas do banheiro está escrito “meninas” e “meninos” com auxílio de desenho e com letra script. |
| 6) Parque do 1º ano | Regras de comportamento | <ul style="list-style-type: none"> • Apenas uma frase para fechar a torneira, sem desenhos, apenas escrita com letra de forma. |
| 7) Refeitório | Frases motivacionais | <ul style="list-style-type: none"> • Móveis com frases motivacionais sobre alimentação saudável. |

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Pouca visibilidade do escrito. • Desenhos contextualizados. |
| | Placas de identificação das portas | <ul style="list-style-type: none"> • Placas desgastadas • Letras pequenas |
| | Regras de comportamento | <ul style="list-style-type: none"> • Letras sem visibilidade/pequenas. • Sem auxílio de desenho ou figuras. • Digitadas em letra de forma. • Sem estar ao alcance de crianças menores. • Algumas coladas acima da porta. |
| | Rotina das turmas no período integral | <ul style="list-style-type: none"> • Alguns desenhos contextualizados, porém alguns confusos. • Altura adequada • Desgastadas/rasgadas |
| 8) Biblioteca | Identificação na porta | <ul style="list-style-type: none"> • Padronizada da Rede Municipal de Curitiba • Decoração da “Turma da Mônica”. |
| | Identificação do acervo | <ul style="list-style-type: none"> • Prateleiras de livros separadas e categorizadas como Juvenil, Adulto e Infantil |
| | <i>Obs: Canto da biblioteca utilizado como depósito de materiais de Arte/ Espaço de leitura é uma única mesa com cadeiras ao entorno.</i> | |
| 9) Parque coletivo | Não há escrita | |
| 10) Banheiros do pátio interno | Não há escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Não estão com identificação na porta |
| 11) Cancha esportiva | Não há escrita | |
| 12) Jardim | Não há escrita | |
| 13) Entrada da escola | Não há escrita | |

| ESCOLA B – DATA DA VISITA 07/12/2016 | | |
|---|-----------------------|---|
| LOCAL | TIPO DE TEXTO | DESCRIÇÃO |
| 1) Pátio interno | Produção das crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Sem revisão de ortografia. • Identificados. • Não identificados. • Sem título. |
| | Informativos | |

| | | |
|--|--|---|
| | oficiais de saúde | |
| | Placa de identificação | <ul style="list-style-type: none"> • Padronizadas nas salas de aula e demais espaços. • Símbolo com formas geométricas. • Cores diferentes para cada tipo de sala. |
| | Placa de orientação para o uso do portão | <ul style="list-style-type: none"> • Sem auxílio de desenhos. |
| | <i>Obs. Desenhos na porta da sala de personagens midiáticos feitos em EVA, descontextualizados.</i> | |
| 2) Pátio externo | História nos muros | <ul style="list-style-type: none"> • Letra de forma • Auxílio de desenhos |
| | <i>Obs. Foram encontrados desafios pintados no chão, como uma amarelinha e uma trilha do alfabeto.</i> | |
| 3) Biblioteca | Identificação do acervo | <ul style="list-style-type: none"> • Separado por temas como: Línguas, Ciências aplicadas, Ciências Puras, Arte, História, Geografia; Medicina e Saúde. |
| | Produção das crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Produção realizada a partir da leitura de uma lenda japonesa, com identificação. |
| | <i>Obs. Estante com livros à disposição.</i> | |
| 6) Corredores do prédio das salas do período integral | Informativo de saúde | <ul style="list-style-type: none"> • Não está em altura acessível |
| | Placas de identificação | <ul style="list-style-type: none"> • Letras pequenas; decoração descontextualizada com a área de conhecimento. |
| | <i>Obs. Atividades padronizadas como decoração.</i> | |
| | Placa de orientação | <ul style="list-style-type: none"> • Orientação para “não pichar”; auxílio de desenho; fora do alcance. • Escrita com letra cursiva. |
| 7) Portão de entrada | Informativos | <ul style="list-style-type: none"> • Informativo sobre um bazar • Informativo sobre aulas de EJA. |
| 8) Refeitório | Placa de sinalização | <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do lugar na porta, letra grande, símbolo descontextualizado (forma geométrica). |
| | Produção das crianças | |
| | Informativos de saúde | |
| | Regra para uso da pia | <ul style="list-style-type: none"> • Escrita de forma confusa com tamanhos de letras diferentes. |

| | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---|
| | Placas de sinalização | <ul style="list-style-type: none"> • Auxílio de imagem. • Informa onde é a saída de emergência, uso de imagem e cor vermelha. |
| 9) Banheiros | Placa de identificação na porta | <ul style="list-style-type: none"> • Padronizado conforme os outros espaços • Escrita em tamanho grande. • Visível. • Símbolo descontextualizado, com forma geométrica. |
| | Regra para uso da pia | <ul style="list-style-type: none"> • Escrita de forma confusa; tamanhos de letras diferentes. • Auxílio de imagem |
| 10) Laboratório de Informática | Orientação sobre uso dos ventiladores | <ul style="list-style-type: none"> • Com desenho apenas decorativo. |
| | Identificação da porta da sala | <ul style="list-style-type: none"> • Desenho estereotipado |
| 11) Parque | Não há escrita | |
| 12) Quadras esportivas | Não há escrita | |
| 13) Horta | Não há escrita | |

| ESCOLA C – DATA DA VISITA 05/12/2016 | | |
|---|------------------------------------|--|
| LOCAL | TIPO DO TEXTO | DESCRIÇÃO/ OBSERVAÇÃO |
| 1) Portão de entrada | Avisos | <ul style="list-style-type: none"> • Direcionado aos pais • Sem desenhos |
| 2) Laboratório de Informática | Combinados e regras do laboratório | <ul style="list-style-type: none"> • Sem auxílio de desenhos • Não está na altura da criança |
| 3) Corredores – prédio do período integral | Placas de identificação | <ul style="list-style-type: none"> • Indicação do lugar onde as turmas devem colocar as mochilas, escrito em português e em inglês/ Letra de forma. • Placas padronizadas delimitando o espaço para produção dos alunos em cada área do conhecimento. • Identificação das Oficinas de Aprendizagem na porta, de duas formas: <ul style="list-style-type: none"> - Apenas o nome da Oficina com letra de forma grande, algumas |

| | | |
|-------------------------|-------------------------|---|
| | | <p>com auxílio do desenho e outras apenas com a palavra.</p> <p>- Placa de identificação na porta da sala padronizada com o logo da escola, escritos o nome da Oficina, as professoras responsáveis e o número da sala.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação da sala dos funcionários, letra grande e de forma, com desenho descontextualizado, de personagem midiático. |
| | Recados | <ul style="list-style-type: none"> • Recado na maçaneta da porta avisando que as crianças estão meditando ou que estão no horário do conto. • Auxílio de desenho |
| | Rotina das turmas | <ul style="list-style-type: none"> • Com letra script, grandes e chamativas. • Sem auxílio de desenho/ Decoração descontextualizada. |
| | Avisos | <ul style="list-style-type: none"> • Localizados em painel identificado |
| 4) Pátio Interno | Placas de identificação | <ul style="list-style-type: none"> • Placa de identificação na porta da sala padronizada com o logo da escola, escritos o nome da turma, as professoras responsáveis e o número da sala. • Secretaria e Sala dos professores identificadas com uma placa acima da porta, com letra pequena, fora do alcance das crianças. |
| | | |

| | | |
|----------------------|--|---|
| | Livros de literatura/ Gibis | <ul style="list-style-type: none"> • Geladeira literária com livros de literatura • Armário com livros de literatura e gibis, acessível para a criança. |
| | Frases motivacionais | <ul style="list-style-type: none"> • Escrito no canto dos brinquedos “Vamos brincar de casinha?”. |
| | Produções das crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Identificadas com o nome da turma. • Algumas sem título e outras com título e explicação da atividade. • Atividades padronizadas de Natal; estereotipadas. • Sem revisão ortográfica da escrita dos estudantes. |
| | Informativos oficiais de saúde | <ul style="list-style-type: none"> • Localizados em painel identificado como “Informativos” |
| | Placas com regras de higiene | <ul style="list-style-type: none"> • Orientações para a escovação dos dentes, letra script e pequena, fora do alcance das crianças, auxílio de desenhos grandes. • Orientações para a higiene das mãos, auxílio de desenhos, letra grande e de forma. Na altura da criança. |
| | <i>Obs. Cantos com de jogos e brinquedos de uso coletivo. Ambiente organizado e com tapetes para acomodação das crianças</i> | |
| 5) Biblioteca | Produções das crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Sem título |
| | Livros de literatura | <ul style="list-style-type: none"> • Estante no alcance das crianças |
| | Identificação do acervo | <ul style="list-style-type: none"> • As categorias utilizadas foram: Infantil e Juvenil, ambas estantes organizadas em ordem alfabética. Uma estante com subcategorias: Generalidades, Filosofia, Religião, Línguas, Ciências |

| | | |
|-------------------------|--|---|
| | | Aplicadas, etc. |
| | Frases motivadoras | <ul style="list-style-type: none"> • “Já leu um livro hoje?” • “Boa leitura” |
| | <i>Obs. Tapete grande para leitura</i> | |
| 6) Pátio externo | Livros de literatura/Gibis | <ul style="list-style-type: none"> • Foram encontrados dois espaços amplos direcionados para leitura: <ul style="list-style-type: none"> - Quiosque com caixas de livros que ficam disponíveis no recreio, com móveis contendo textos “natalinos” - Uma casa de madeira denominada “Recanto da Leitura” onde localizam-se mais caixas com livros. - Ambos espaços são coloridos, chamativos e agradáveis, com frases motivadoras para a leitura. |
| | Frases motivadoras | <ul style="list-style-type: none"> • Placa localizada na grama, desgastada com o tempo, letras pouco visíveis escrito “Ame as flores”. |
| | <i>Obs. Pichações nos muros.</i> | |
| 7) Refeitório | Placas de identificação | <ul style="list-style-type: none"> • Não tem placa identificando o Refeitório na entrada. • Placas acima das mesas, indicando onde cada turma deve sentar. • Armários identificados com os materiais da cozinha. |
| | Cardápio | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz com as palavras dos alimentos escritos em giz, sem desenhos. |
| 8) Horta | Placas de identificação das plantações | <ul style="list-style-type: none"> • Placa desgastada com o tempo. • Letra de forma • Letras apagadas em algumas palavras. |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| 9) Banheiros | Regras para uso do banheiro | <ul style="list-style-type: none"> • Localizadas acima do espelho, fora do alcance das crianças, com auxílio de desenho. |
| | Placas de identificação | <ul style="list-style-type: none"> • Portas de entrada sem identificação. Na porta de um banheiro, apenas escrito “banheiro” em inglês. • Placa indicando banheiro adaptado para deficientes físicos, com auxílio de símbolos. • Placa indicando o banheiro de uso de meninas e meninos, sem auxílio de desenho, fora do alcance das crianças. |
| 10) Cancha esportiva | Placa com o nome do esporte | <ul style="list-style-type: none"> • Cesta de basquete identificada com a palavra “Basketball” |
| | <i>Obs. Tabuleiros de xadrez anexados nas escadarias.</i> | |
| 11) Parques | Não há escrita | |
| 12) Jardim | Não há escrita | |

| ESCOLA D – DATA DA VISITA 06/12/2016 | | |
|---|------------------------|---|
| LOCAL | TIPO DO TEXTO | DESCRIÇÃO/OBSERVAÇÕES |
| 1) Portão de entrada | Avisos | <ul style="list-style-type: none"> • Direcionado aos pais |
| | Cartaz informativo | <ul style="list-style-type: none"> • Informações sobre a coleta seletiva de óleo que tem a escola como posto de coleta. |
| 2) Pátio Interno | Produções das crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Sem título • Com título • Uma com objetivo da atividade • Sem revisão de texto dos estudantes. • Cartazes com letra cursiva • Um texto interativo com leitores, convidando-os a abrir envelopes e ler recados. |
| | Informativos oficiais | <ul style="list-style-type: none"> • Relacionados à saúde, colados aleatoriamente, |

| | | |
|--|---|---|
| | | sem espaço específico. |
| | Placas de identificação nas salas de aula | <ul style="list-style-type: none"> • Padronizada em todas as salas, centralizadas nas portas, com nome da turma em letra de forma e número de sala. |
| 3) Pátio externo | Não há escritas | Obs: Desafios no chão: brincadeiras de Amarelinha |
| 4) Corredores do prédio das salas do período integral | Produções das crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Colocadas de forma aleatória, sem organização específica, em sua maioria sem títulos e identificação. • Um texto de interação com leitores que circulam no espaço: desafio matemático escrito com letra cursiva. • Desgastadas com o tempo. • Pouco chamativas, sem cores. |
| | Cartazes com Poesias | |
| | Rotina | <ul style="list-style-type: none"> • Direcionada para os adultos, letras pequenas e fora do alcance da criança. • Papéis desgastados |
| | Placas de identificação nas portas | <ul style="list-style-type: none"> • Padronizadas e digitalizadas com os nomes das Oficinas de Aprendizagem • Letra de forma • Auxílio de desenho contextualizado • Desgastadas |
| 5) Biblioteca | Placa de identificação | <ul style="list-style-type: none"> • Padronizada da Rede Municipal de Curitiba • Nome da biblioteca escrito no fundo da parede, com letras grandes, estereotipadas, em destaque. |
| | Livros de literatura | <ul style="list-style-type: none"> • Acessíveis em estantes baixas |
| | Gibis | <ul style="list-style-type: none"> • Acessíveis em estantes |

| | | |
|------------------------------|------------------------------------|---|
| | | baixas |
| | | <i>Obs: Espaço amplo/ Tapete grande de borracha para leitura de histórias</i> |
| 6) Banheiros | Placas de identificação | <ul style="list-style-type: none"> • Não tem a palavra “banheiro” • Diferenciados com as palavras “meninos” e “meninas” nas portas, com letras grandes e de forma, com auxílio de desenho. • Símbolos de masculino e feminino nas portas internas, sem palavras. |
| | Orientações de hábitos de higiene | <ul style="list-style-type: none"> • Encontradas apenas em um dos banheiros da escola: <ul style="list-style-type: none"> - Orientações para lavar as mãos, fora do alcance das crianças, com auxílio de imagens. - Orientações para escovar os dentes, acima do espelho, com auxílio de desenhos e letra script. • Nos demais banheiros não há escrita. |
| 7) Horta | Placas identificando as plantações | <ul style="list-style-type: none"> • Letra de forma • Faltam placas em alguns canteiros |
| 8) Jardim | Não há escrita | |
| 9) Parques | Não há escrita | |
| 10) Cancha de esporte | Não há escrita | |

APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA EM GRUPO

ENTREVISTA EM GRUPO PÓS-INTERAÇÃO

03/05/2017 – DURAÇÃO: 25 MINUTOS E 55 SEGUNDOS

LOCAL: SALA DE RECURSOS DA ESCOLA A

P: Onde que tem materiais escritos aqui na escola? Vamos pensar nos espaços...Lá no refeitório, o que tem escrito lá no refeitório?

A3: Tem “refeitório”!

P: Tem refeitório?

A3: Tá escrito, tá escrito na placa “refeitório”.

P: Tem uma placa escrito “refeitório”? Por que aquela placa está lá?

A3: Pra saber que é o refeitório.

P: Tem mais alguma coisa escrita no refeitório?

A3: Eu sei...Tem o cardápio!

P: Por que tem aquele cardápio lá?

A3: Pra saber as comidas.

A6: Pra gente saber as comidas que tem hoje.

P: Pra saber as comidas que tem hoje?

A1: Também tem aquela placa dizendo “CO-ZI-NHA”

P: Tem uma placa dizendo cozinha?

A4: Tem uma mãozinha pra dizer que lá tem o banheiro e a mesa de colocar as escovas.

P: Tem uma mãozinha dizendo? Onde tá essa mãozinha?

A6: Na porta:

A3: Na porta tá grudada a mão do Woody. A mãozinha do Woody tá pegando um fiozinho.

P: Onde tem mais escritas pra gente ler lá no refeitório?

A2: Tem dentro do banheiro.

P: O que tem lá no banheiro?

A6: Tem as plaquinhas que você colocou pra...pra...colocar....

A3: Pra gente saber qual banheiro...o banheiro dos meninos não pode usar mais.

A6: Tá entupido.

A6: Tem que escovar os dentes...e pra lavar as mãozinhas....e pra fechar...e não pode deixar pingando. (se refere as placas do banheiro)

P: Tem uma placa dizendo isso? Tem mais alguma coisa no banheiro? Tem alguma coisa escrita no banheiro? O que mais?

A3: Você não colocou sabonete lá...esqueceu. (faz referencia ao texto de lavar as mãos)

A6: Só em outro que tem...

A3: A plaquinha tá dizendo meninos e meninas e banheiro.

P: E lá no banheiro tem alguma coisa escrita quando vocês vão fazer xixi....tem alguma coisa escrita lá dentro?

A: Não.

A3: Tem..."aperte a descarga" e "não jogar papel no vaso".

A7: E tem uma plaquinha pra limpar a mão bem...pra lavar a mão.

A3: E daí escovar os dentes.

A8: Lá no banheiro tem a placa de meninos e meninas.

P: Tem mais alguma coisa escrita no refeitório?

A: Não.

A3: Tem "quadra de esportes".

P: Onde? Dentro do refeitório?

A3: Dentro do refeitório e fora do refeitório.

P: E como que tá dentro do refeitório escrito quadra de esportes?

A3: Você colocou uma pertinho da janela.

P: Mas o que que é? É uma flecha?

A3: A flecha e a plaquinha laranja.

P: E lá no parque tem alguma coisa?

A: Sim.

A2: Lá dentro do parquinho tem uma plaquinha dizendo assim, que não pode, que tem que brincar com o amigo, não pode brigar com ele, não pode morder, não pode chutar, não pode beliscar e não fazer nada de errado.

P: Tem mais alguma coisa escrita lá no parquinho?

A: Tem.

(pausa para acalmá-los)

P: Pode falar...o que mais tem escrito lá no parque?

A2: Tem as plaquinhas que ficam grudadas na...tem as plaquinhas quadradas...que tem desenho...

P: O que estão querendo dizer aquelas plaquinhas?

A2: Tão querendo dizer assim...a da bonecas...tá escrito “bonecas”...e a das bonecas...está escrita “boneca”, os carrinhos “carrinhos”, a das panelinhas “panelinhas”, mais panelinhas.

P: E por que está escrito isso lá?

A3: Pra saber qual...onde é a caixa. E também tem coisas de areia... “Brinquedos de areia”. E também tem as inspetoras escreveram “caixa de giz”.

A7: E te uma caixa falando...Duas caixas falando que tá assim: “caixa de livros” e “pecinhas”.

A3: De legos.

P: O que mais tem escrito no parque?

A4: Tem as placas do que pode fazer e do que não pode.

P: Como você sabe o que pode fazer e o que não pode?

A4: Por que eu vejo as placas....E tá escrito “não pode bater”, “tem que brincar com o amigo e dividir”...tem...o resto das placas....

P: Alguem quer falar mais do parque ou podemos mudar de lugar?

A6: Tem uma placa lá que tá mandando...por causa que os grandes ficava entrando lá no parquinho daí a plaquinha tava indicando que não é mais para os grandes ficarem entrando, mas eles continuam entrando!!!

P: É...e o que está escrito lá naquela placa?

A6: Tá escrito “parquinho dos pequenos, não entre os grandes”.

A2: E também tem uma coisa....tem uma plaquinha que é uma flecha que tá sabe onde?

A3: Indicando!

A2: Nas salas...

P: Tá indicando o que?

A2: Tá indicando assim...

A8: Onde são os lugares.

A2: Também tem as placas do banheiro...tem algumas que...tem uma que tem que puxar as descarga...tem outra....tem outra...que não pode jogar rolo no ra...no vaso.

P: Pensa agora...você saindo do refeitório....indo pro parque tem alguma coisa escrita naquele caminho?

A2: Siiiiim!

A5: Não.

A2: Tem as plaquinhas que tá mandando a gente ir para o parquinho.

P: Como é essa placa que tá mandando vocês irem para o parquinho?

A2: É uma placa que tá escrito sabe o que?...E também...tem as plaquinhas que servem...aquela plaquinha que ta mandando a gente ir pro parque tá escrito assim "Parquinho dos pequenos não pode ir no parque dos grandes".

P: E o que mais?

A7: Tem uma flechinha que tá indo lá pro parquinhos dos pequenos e pro banheiro.

(pausa para acalmá-los)

P: Agora a gente vai pensar lá na biblioteca....tem alguma coisa escrita na biblioteca? O que tem escrito na biblioteca?

A7: Tem uma plaquinha...um papelzinho de qual livro que tem.

P: E o que tá escrito lá será?

A7:Tá escrito o livro do "Ratinho vermelho", o livro do "Lobo mau".

P: E qual mais que tá escrito?

A6: Da "moranguinho".

P: Tem mais alguma coisa escrita na biblioteca?

A3: Tem uma placa azul pra pegar a chamada.

P: Ah...a secretaria?

A3: É...E também...e tem uma seta, tá mostrando...é...daí...aquela porta...a biblioteca.

P: Tá mostrando a biblioteca? Qual placa?

A3: A seta da placa que tá escrito “biblioteca”. E também quero contar uma coisa ainda...e também tem seta de...tem uma placa de...uma seta indicando “horta”.

P: Tem uma placa indicando a horta?

A: Não, não tem.

P: Tem mais alguma coisa da biblioteca que vocês querem falar ou podemos ir para outro lugar?

A: Outro lugar.

A3: E tem mais uma placa do ladinho que tá “horta”.

(pausa para acalmá-los)

P: Vamos pensar agora vocês saindo lá do corredor da biblioteca e indo lá pro pátio onde você fizeram o hino hoje...lembram? Tem alguma coisa escrita naquele pátio?

A7: Sim.

A6: Siiim.

A3: Sim.

A7: Tem algumas plaquinhas pra saber onde tem as pedagogas, as diretoras e inspetoras. E onde tem banheiros das meninas e dos meninos.

P: Tem mais alguma coisa?

A7: E da sala.

A2: Tem as plaquinhas do banheiro de quando a gente vai lá, por causa que quando a gente vai fazer o hino a gente faz xixi primeiro...tem uma plaquinha que é igualzinha aquela lá do outro banheiro.

P: Como é?

A2: Que tem que...não jogar o rolo no vaso...tem o papel...que não pode jogar o papel no vaso...E também que você tem que puxar descarga sempre quando tem hino, quando faz o número 2, o número 1.

P: Onde tem coisas escritas lá no pátio?

A2: Tem as placas que tá falando onde que é a sala...e...onde que é a sala e onde que é os lugares.

P: Tem mais alguma coisa lá?

(dizem que não)

P: Agora quando a gente sobe para esse prédio e tá lá embaixo sentados na mesa...daí a gente fez a fila...daí a gente está subindo pra porta pra entrar nesse prédio...tem alguma coisa escrita nesse caminho?

A4: É...tem placas....Tem a mesma placa que outras....Essas placas estão indicando pra segurar no corrimão.

A8: E não pulando na escada.

P: Tem mais alguma coisa nesse prédio aqui nesses corredores? Quando vocês passam aqui tem alguma coisa na parede...Na porta?

A5: Não.

A2: Tem....tem...os buracos e também tem uma placa.

P: Do que?

A2: Tem uma placa que...não pode empurrar o amigo quando tá subindo a escada, não pode correr, pular, se não você vai se machucar...tem que segurar no corrimão...não pode...não pode ficar no outro...

P: E tem alguma coisa nas portas e nas paredes aqui quando vocês trocam de sala?

(gritam sim)

P: O que tem?

A3: Aqui nas portas tem as plaquinhas, que nas paredes tem as placas pra saber qual sala que é a sua.

P: Você lembra de alguma que tá escrito nessas placas nas portas?

A3: Sala1, sala2, sala3, sala4, sala 5, sala 6, sala 7, sala 8.

P: E nas portas aqui desse prédio das oficinas tem alguma coisa?

A3: Sim...Aulas de artes, aula de inglês, ciências e tecnologias, todas as placas...todas as placas não vai dar pra falar...e tem a rotina...

P: Tem a rotina? Tem alguma coisa escrita na rotina?

A3: Sim.

(pausa para acalmá-los)

P: O que está escrito na rotina?

A3: Ciências e Tecnologias, depois vem a Ciências e Tecnologias...

P: Tem mais alguma coisa escrita na escola que vocês se lembram?

A6: Tem também umas plaquinhas falando qual é as oficinas que a gente vai.

P: Tem mais alguma coisa escrita na escola que vocês se lembram?

A5: Não.

A3: Sim. Não pode pular na escada, não pode bater, e tem muitas plaquinhas de não gastar água e feche a torneira....e também escrito água, banheiro e parquinho.

P: Tem mais alguma coisa escrita que vocês queriam me falar?

(muitos falam não e uma ainda diz que sim)

A4: Tem os números das salas.

A2: Não pode correr no corrimão, pular, chutar o amigo.

A1: Não pode dar soco no amigo...

P: Onde tá escrito isso?

A1: No parquinho.

P: Tem mais alguma coisa escrita na escola?

A8: Troque com o amigo.

P: E como é que a gente sabe quando tá escrito uma coisa que a gente pode fazer e uma coisa que a gente não pode fazer?

A6: Por causa que tem um risquinho nas coisas que não pode fazer que é vermelho, e nas coisas que pode fazer não tem nenhum risquinho, que é verde.

ANEXOS

ANEXO 1- PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ambientes alfabetizadores no ambiente escolar: perspectivas e possibilidades nas escolas em Tempo Integral do Município de Curitiba

Pesquisador: VERONICA BRANCO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57251916.0.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.612.868

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto intitulado "Ambientes alfabetizadores no ambiente escolar: perspectivas e possibilidades nas escolas em Tempo Integral do Município de Curitiba". sob a responsabilidade da Profa. Verônica Branco, na condição de orientadora da mestranda Vânia Gusmão Dobranski, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino - Mestrado Profissional em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Conforme consta no projeto, "a pesquisa tem como objeto de estudo a leitura das crianças no ambiente escolar, proporcionada pelas interações das crianças com os textos dentro de contextos variados e significativos. Portanto, espera-se que, a partir da interação com os textos em diversos ambientes, as crianças identifiquem o objeto escrito em sua função social.

A pesquisa permitirá um planejamento futuro da otimização dos espaços físicos como espaços de conhecimento, contribuindo para o processo de aquisição da leitura e escrita dos estudantes que frequentam as Escolas de Tempo Integral do município de Curitiba", considerando que, de acordo com os resultados da Prova Brasil, "as crianças terminam o Ensino Fundamental I sem estarem com as habilidades de leitura e escrita plenamente consolidadas". Observa-se que numa escala de nível 1 a 9, o maior percentual de alunos ao terminar o Ensino Fundamental I apresenta níveis de proficiência inferiores a 5.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.612.868

A pesquisa a ser desenvolvida será de natureza etnográfica, mediante observação participante, entrevistas, rodas de conversa e análise documental, cujos dados serão coletados entre 20 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, da Escola CEI Padre Francisco Meiszner.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

Investigar como outros espaços além da sala de aula colaboram para o processo de leitura das crianças inseridas em escolas de Educação em Tempo Integral do Município de Curitiba.

Objetivo Secundário

- Verificar nos ambientes sociais a existência de cartazes que estimulam a leitura.
- Analisar como a leitura é apresentada no ambiente escolar.
- Levantar com os alunos suas idéias sobre as escritas nos ambientes da escola.
- Investigar como os espaços escolares podem ser otimizados para a aprendizagem da leitura.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

De acordo com as pesquisadoras, "toda pesquisa que envolve seres humanos, envolve riscos. No entanto, é possível minimizá-los através de uma boa organização das entrevistas, através de perguntas adequadas à idade dos participantes, preservando sua integridade e identidade. É importante que as entrevistas sejam dentro do ambiente escolar, onde os participantes estão mais familiarizados; que os participantes queiram participar e autorizados pelos seus responsáveis a participar da pesquisa. As entrevistas serão semi-estruturadas, o que permitirá uma espontaneidade nas respostas dos participantes, cabendo à pesquisadora encerrar a entrevista quando a criança se recusar ou não se sentir segura em participar. Não será emitido nenhum julgamento durante as entrevistas. As crianças poderão demonstrar ansiedade durante as entrevistas. Considera-se o risco das crianças não se sentirem estimuladas pelo objeto de pesquisa."

Benefícios

As pesquisadoras apontaram como benefícios "interferir no ambiente da criança, considerando suas necessidades e adequações, permitirá um novo olhar para os objetos que as cercam, proporcionando uma reflexão sobre eles. Desta forma, a criança passará a assimilar as novas informações, juntamente com aquelas já conhecidas por ela. O principal benefício é o estímulo da leitura de cartazes que, implicitamente, colaboram para a compreensão da escrita em sua função social. Os benefícios existem, mesmo nem sempre sendo percebidos de imediato pelas crianças e seus familiares."

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -**



Continuação do Parecer: 1.612.868

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem redigido e apresenta referencial teórico e percurso metodológico compatíveis com os objetivos da pesquisa.

Destaca-se a relevância social deste projeto, por atender "as demandas atuais sobre alfabetização" e "estudar o ambiente escolar e a interação das crianças com a diversidade de textos, colaborando para a construção de ambientes potencialmente educativos."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

No TCLE informar o número da sala e andar no Ed. Dom Pedro I onde as pesquisadoras podem ser encontradas e enviar no modo NOTIFICAÇÃO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|----------------|-----------------------------|------------------------|---------------------|----------|
| Outros | ChecklistVania.pdf | 22/06/2016 09:22:23 | Josete Maria Mattei | Aceito |
| Informações | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P | 13/06/2016 | | Aceito |

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Telefone: (41)3360-7259

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -**



Continuação do Parecer: 1.612.868

| | | | | |
|--|--|------------------------|---------------------------|--------|
| Básicas do Projeto | ETO_738064.pdf | 20:54:21 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_do_comite_Vania_Gusmao_Dobranski.docx | 13/06/2016 20:53:56 | VANIA GUSMAO DOBRANSKI | Aceito |
| Outros | Modelo6_Instituicao_coparticipante_secretaria_municipal_de_curitiba.pdf | 13/06/2016 20:14:45 | VANIA GUSMAO DOBRANSKI | Aceito |
| Outros | Modelo6_concordancia_da_instituicao_coparticipante_escola.pdf | 13/06/2016 20:13:50 | VANIA GUSMAO DOBRANSKI | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_.pdf | 13/06/2016 20:12:55 | VANIA GUSMAO DOBRANSKI | Aceito |
| Outros | Modelo11_Termo_de_compromisso.pdf | 12/06/2016 23:23:29 | VANIA GUSMAO DOBRANSKI | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Modelo10_Declaracao_de_uso_especifico_de_material_ou_dados_coletados.pdf | 12/06/2016 23:22:12 | VANIA GUSMAO DOBRANSKI | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Modelo9_Declaracao_de_tornar_publico_os_resultados.pdf | 12/06/2016 23:21:47 | VANIA GUSMAO DOBRANSKI | Aceito |
| Outros | Modelo8_Termo_de_confidencialidade.pdf | 12/06/2016 23:21:03 | VANIA GUSMAO DOBRANSKI | Aceito |
| Outros | Modelo5_concordancia_dos_servicos_e_nvolvidos.pdf | 12/06/2016 23:15:36 | VANIA GUSMAO DOBRANSKI | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Modelo4_Declaracao_de_concordancia_do_orientador_de_pos_graduacao.pdf | 12/06/2016 23:14:44 | VANIA GUSMAO DOBRANSKI | Aceito |
| Outros | Modelo3_analise_do_merito.pdf | 12/06/2016 23:14:01 | VANIA GUSMAO DOBRANSKI | Aceito |
| Outros | Modelo2_Oficio_encaminhando_ata_de_aprovacao.pdf | 12/06/2016 23:12:05 | VANIA GUSMAO DOBRANSKI | Aceito |
| Outros | Modelo2_ata_de_aprovacao_do_projeto.pdf | 12/06/2016 23:11:28 | VANIA GUSMAO DOBRANSKI | Aceito |
| Outros | Modelo1_Oficio_do_pesquisador_encaminhando_o_projeto_ao_cep.pdf | 12/06/2016 23:10:55 | VANIA GUSMAO DOBRANSKI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Modelo_15_TCLE.docx | 12/06/2016 22:59:40 | VERONICA BRANCO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.612.868

CURITIBA, 29 de Junho de 2016

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo
Bairro: Alto da Glória
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE CURITIBA

CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória - 80030-000 Curitiba PR
Tel: 41 33503023/ 33503027

Curitiba, 28 de novembro de 2016.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora, **Vânia Gusmão Dobranski**, aluna do Mestrado Profissional, do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, orientanda da Prof.^a Dr. Veronica Branco, está autorizada a pesquisar sobre **“Ambientes alfabetizadores no ambiente escolar: perspectivas e possibilidades nas escolas em Tempo Integral do Município de Curitiba”**

O objetivo geral da pesquisa é:

Investigar como outros espaços além da sala de aula colaboram para o processo de leitura das crianças inseridas em escolas de Educação em Tempo Integral do Município de Curitiba.

Os objetivos específicos são:

- Verificar nos ambientes sociais a existência de cartazes que estimulam a leitura.
- Analisar como a leitura é apresentada no ambiente escolar.
- Levantar com os alunos suas ideias sobre as escritas nos ambientes da escola.
- Investigar como os espaços escolares podem ser otimizados para a aprendizagem da leitura.

A pesquisadora pretende coletar dados referentes ao tema de estudo mediante observação do participante, análise documental, entrevistas e rodas de conversas, com 20 estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A pesquisa será realizada nas seguintes escolas:



Informamos que, no caso de participação de estudantes na pesquisa, estes deverão ter autorização de participação e livre consentimento, assinada pelos pais ou responsáveis. Caso sejam realizadas filmagens ou fotografias, os/as estudantes



CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória - 80030-000 Curitiba PR
Tel.: 41 33503023/ 33503027

também deverão ter autorização dos pais ou responsáveis para uso e cessão de imagens.

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos profissionais envolvidos.

Ressaltamos que o pesquisador deverá entregar uma **cópia salva em cd** dos resultados da investigação para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Assistência.

Atenciosamente,



Letícia Mara de Meira

Diretora

Departamento de Ensino Fundamental

Letícia Mara de Meira

Decreto 534 - Mat. 52460

Diretora do Departamento de Ensino Fundamental